



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**TRAÇOS GRADUAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM TEXTOS
ESCOLARES: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Bárbara Carolina Vanderley Boaventura

Brasília - DF

2023

**Traços graduais no português brasileiro em textos escolares:
um estudo sociolinguístico no ensino fundamental**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: **Profa. Dra. Ulidete Rodrigues de Souza Rodrigues**

Brasília-DF
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VB662t Boaventura, Bárbara Carolina Vanderley
Traços graduais do português brasileiro em textos
escolares: um estudo sociolinguístico no ensino
fundamental
/ Bárbara Carolina Vanderley Boaventura; orientador
UlisdeteRodrigues de Souza Rodrigues. -- Brasília, 2023.
294 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade
de Brasília, 2023.

1. Traços graduais do português brasileiro. 2.
Sociolinguística Educacional. 3. Sociolinguística
Variacionista. 4. Ensino de língua portuguesa. 5.
Gêneros textuais em textos escolares. I. Rodrigues de
Souza Rodrigues, Ulisdete, orient. II. Título.

Bárbara Carolina Vanderley Boaventura

**Traços graduais no português brasileiro em textos escolares:
um estudo sociolinguístico no ensino fundamental**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: **Profa. Dra. Ulidete Rodrigues de Souza Rodrigues**

Departamento de Linguística Portuguesa e Língua Clássica da Universidade de Brasília
(Orientadora)

Examinadora: **Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro**

Departamento de Linguística Portuguesa e Língua Clássica da Universidade de Brasília

Examinadora: **Profa. Dra. Loremi Loregian-Penkall**

Departamento de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Examinador: **Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, agradeço a Deus todo poderoso, pois, sem Ele, nada disto seria possível e real. É Ele quem me fortalece todos os dias e quem traz sentido a cada pensamento, ação e situação em minha vida.

Agradeço ao meu pai, *Ezequiel Marques Boaventura*, leitor voraz que admiro, jornalista e revisor que me inspirou a chegar ao caminho das letras, que com seu exemplo de integridade, responsabilidade e paixão pelos livros, me ajudou e me acompanhou durante o árduo processo do mestrado.

À minha mãe, *Evanice Coelho Vanderley Boaventura*, mulher guerreira e líder, que me alfabetizou em casa, ensinando-me as primeiras letras, e que todos os dias me ensina a ser uma mulher incrível que não abre mão de seus sonhos e corre atrás para que isso se concretize. Obrigada por sempre acreditaram em mim e dedicarem tanto das suas vidas para contribuir na formação da mulher que sou hoje.

Agradeço à minha irmã, *Ludmila Vanderley Boaventura Ramos*, minha grande confidente amiga, minha mana, que é luz em nossas vidas, e que sempre esteve ao meu lado para me dizer que eu conseguiria chegar ao fim desta etapa!

Agradeço também à minha tia *Maria Lúcia Coelho Vanderley*, que considero como minha segunda mãe, que, com seu coração gigantesco, nunca colocou limites para oferecer seu carinho e atenção àqueles que ama.

Ao meu cunhado, *Guilherme Ramos de Moraes*, que me ajudou em momentos de preocupação com os prazos e demandas que o mestrado me exigiria.

Ao *Lucas Pessanha Mousinho*, que me acalmou em vários momentos e me motivou a continuar caminhando mesmo diante das dificuldades e percalços encontrados durante o caminho do mestrado.

À minha terapeuta, *Tainá Antunes*, que acompanhou e me motivou durante todo o processo de construção da escrita dessa dissertação.

À minha diretora espiritual e também terapeuta, *Márcia Helena Rodrigues Paroli*, que me ensinou e me mostrou o poder de confiar na minha história e no meu potencial enquanto filha de Deus que sou.

À minha vizinha e chará, *Bárbara Ribeiro*, que com sua gentileza e conhecimento, colocou-se em prontidão para me ajudar a quantificar os dados linguísticos, disponibilizando-se a criar, inclusive, uma linguagem de programação para contar palavras.

À minha amiga *Fabíula Martins Ramalho*, com quem dividi dificuldades da vida acadêmica e que com seu exemplo de garra e fé, além da sua paixão pela literatura, inspira-me a ser uma pesquisadora mais interessada e apaixonada pelo fazer pedagógico.

Agradeço de maneira muito especial à minha orientadora, professora Doutora *Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues*, que com toda sua compreensão, empenho, profissionalismo, competência e generosidade, guiou-me e continua me guiando em minha trajetória acadêmica, inspirando-me a ser uma pesquisadora cada vez mais dedicada à docência e também à pesquisa. Minha eterna gratidão e admiração a você. De maneira particular, agradeço ao Dr. Edison Pereira Rodrigues, *in memoriam*, esposo da minha orientadora, que com seu exemplo de persistência, alegria e muito força, também nos guiou durante essa pesquisa.

Agradeço também à professora Aya, por suas contribuições e orientações no processo de qualificação, bem como por seus ensinamentos e inspirações na disciplina cursada no mestrado, que me motivaram a incluir meu memorial nessa pesquisa.

Um agradecimento também à professora *Loremi Loregian-Penkal* por seus anos de estudos dedicados à Sociolinguística. Agradeço também à professora *Paula Maria Cobbuci*, por fazer parte da minha literatura voltado aos trabalhos desenvolvidos na Sociolinguística Educacional.

À minha amiga que o mestrado me proporcionou e também professora de língua portuguesa, *Dayane Belém Ferreira*, que dividiu comigo dificuldades, percalços e aprendizados trazidos na e pela vida acadêmica.

Aos professores de língua portuguesa da escola onde realizei a pesquisa, que aceitaram generosamente ser ponte da minha pesquisa, *Elisangela, Leandro, Ludmila e Milena*. Um agradecimento especial à vice-diretora da unidade escolar onde a pesquisa foi realizada, *Daniele*, que me recebeu de portas abertas para realizar o estudo.

Agradeço também aos docentes que contribuíram na minha formação acadêmica, desde a época dos primeiros anos escolares até à chegada na pós-graduação. Todos eles, sem exceção, foram peças fundamentais que, cada um a seu modo e tempo, contribuíram com seu conhecimento para minha formação acadêmica. Um agradecimento especial aos meus professores de Língua Portuguesa que, mesmo sem saber, foram essenciais na escolha da minha carreira ao magistério.

Dedico este trabalho àqueles que mais amo nesta vida
e àqueles que
fazem o seu melhor mesmo que isso pareça pouco diante dos outros. Dedido a todos e a todos
que acreditam no poder que a educação tem na vida dos seres humanos.

Os nossos feitos, quando são feitos por amor, mesmo que pequenos, são eternos.

Da autora, 2023.

A bem verdade é que essa pesquisa tem como objetivo principal mostrar como os estudos sociolinguísticos podem contribuir efetivamente para um ensino de língua portuguesa mais produtora, mais encantadora, mais emancipadora desde as classes mais baixas até as mais altas, afinal todos fazemos parte de um corpo muito maior ao qual é dado o nome de língua materna.

(Stella Maris Bortoni-Ricardo)

RESUMO

Esta dissertação investiga os traços graduais – usos linguísticos que fa do Português Brasileiro (PB) em textos escolares de estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Brasília, no Distrito Federal. O objetivo central é dar uma visão panorâmica da ocorrência e dos níveis gramaticais dos traços graduais que aparecem na escrita de estudantes do Ensino Fundamental II com a finalidade de contribuir para o entendimento da variação linguística em sala de aula. Esse trabalho situa-se no campo da Sociolinguística Educacional em interface com a Sociolinguística Variacionista, reunindo os parâmetros quantitativo e qualitativo para coleta e tratamento dos dados. A amostra é composta por 312 textos produzidos nos gêneros textuais relato pessoal, narrativa ficcional e texto opinativo. A análise dos dados ancora-se na teoria dos três contínuos de Bortoni-Ricardo: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística, valendo-se do suporte quantitativo para identificação dos tipos de traços graduais, frequências e porcentagens de suas ocorrências nos textos dos estudantes. Ao final, verificou-se que alguns traços graduais comuns na oralidade do PB figuram com maior frequência na modalidade escrita ao passo que outros tiveram baixa ou nenhuma ocorrência, o que sustenta a conclusão de que a variação linguística não é realidade exclusiva da fala e de que a conscientização e valorização das diferentes variedades do PB são fundamentais para uma educação culturalmente sensível que consiga promover ampliação da competência linguística dos estudantes.

Palavras-chave: Traços graduais. Português brasileiro. Sociolinguística Educacional. Textos escolares. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation deals with the gradual features of Brazilian Portuguese (BP) in school texts by students in the 6th to 9th grade of elementary school (6th to 9th grade) of a public school in Brasília, in the Federal District. The main objective is to give a panoramic view of the occurrence and grammatical levels of the gradual features that appear in the writing of students of elementary school II with the purpose of contributing to the understanding of linguistic variation in the classroom. This work is located in the field of Educational Sociolinguistics in interface with Variationist Sociolinguistics, bringing together the quantitative and qualitative parameters for data collection and treatment. The sample consists of 312 texts produced in the genres personal report, fictional narrative and opinion text. Data analysis is based on Bortoni-Ricardo's theory of the three continuums: urbanization, oralidade letramento e monitoração estilística, using the quantitative support for identification of the types of gradual strokes, frequencies and percentages of their occurrences in the student's texts. In the end, it was verified that common gradual features in PB orality appear more frequently in the written modality, while others had low or no occurrence, which supports the conclusion that linguistic variation is not an exclusive reality of speech and that awareness and appreciation of the different varieties of PB are fundamental for a culturally sensitive education that can promote the expansion of student's linguistic competence.

Keywords: Gradual features. Brazilian Portuguese. Educational Sociolinguistics. School texts. Portuguese Language Teaching.

RESUMEN

Esta disertación trata sobre los rasgos graduales del portugués brasileño (PB) en textos escolares de estudiantes del 6° al 9° año de la enseñanza fundamental de una escuela pública de Brasilia en Distrito Federal. El objetivo central es dar una visión panorámica de la ocurrencia y de los niveles gramaticales de los rasgos graduales que aparecen en la escritura de estudiantes de la Enseñanza Fundamental II con el propósito de contribuir a la comprensión de la variación lingüística en el aula. Ese trabajo se ubica en el campo de la Sociolingüística Educativa en interacción con la Sociolingüística del Variacionismo, reuniendo los parámetros cuantitativo y cualitativo para la recolección y tratamiento de los datos. La muestra está compuesta por 312 textos producidos en los géneros textuales relato personal, narrativa ficcional y texto de opinión. El análisis de los datos está anclado en la teoría de los três contínuos de Bortoni-Ricardo: urbanización, oralidad-literacidad y monitoreo estilístico, valiéndose del soporte cuantitativo para identificación de los tipos de rasgos graduales, frecuencias y porcentajes de sus ocurrencias en los textos de los estudiantes. Al final, se verificó que algunos rasgos graduales comunes en la oralidad del PB figuran con más frecuencia en la modalidad escrita, mientras que otros tuvieron baja o ninguna ocurrencia, lo que sostiene la conclusión de que la variación lingüística no es realidad exclusiva del habla y de que la concienciación y valoración de las diferentes variedades del PB son fundamentales para una educación culturalmente sensible que logre promover ampliación de la competencia lingüística de los estudiantes.

Palabras clave: Rasgos graduales. Portugués brasileño. Sociolingüística Educativa. Textos escolares. Enseñanza de la lengua portuguesa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Faixa etária dos estudantes	139
Gráfico 2. Aprovação ou reprovação no ano letivo de 2022	140
Gráfico 3. Escola particular ou escola pública	140
Gráfico 4. Local de residência do público discente	141
Gráfico 5. Tempo de residência no Distrito Federal.....	141
Gráfico 6. Nível de escolaridade da mãe do estudante	142
Gráfico 7. Nível de escolaridade do pai do estudante.....	142
Gráfico 8. Estudantes com celular próprio	143
Gráfico 9. Acesso dos alunos ao pacote de dados	143
Gráfico 10. Uso das redes sociais pelos alunos	144
Gráfico 11. Acesso e frequência ao cinema e/ou teatro.....	144
Gráfico 12. Hábito de leitura dos discentes	145
Gráfico 13. Frequência da leitura dos alunos	145
Gráfico 14. Grau de confiança linguística dos estudantes	146
Gráfico 15. Percepção dos alunos sobre adequação linguística.....	146
Gráfico 16. Opinião sobre as aulas de português.....	147
Gráfico 17. Segurança linguística dos alunos.....	155
Gráfico 18. Relato pessoal: nível fonético-fonológico (6º e 7º anos).....	167
Gráfico 19. Relato pessoal: nível morfossintático (6º e 7º anos).....	170
Gráfico 20. Relato pessoal: nível fonético-fonológico (8º e 9º anos).....	172
Gráfico 21. Relato pessoal: nível morfossintático (8º e 9º anos).....	174
Gráfico 22. Narrativa ficcional: nível fonético-fonológico (6º e 7º anos).....	177
Gráfico 23. Narrativa ficcional: nível morfossintático (6º e 7º anos).....	178
Gráfico 24. Narrativa ficcional: nível fonético-fonológico (8º e 9º anos).....	179
Gráfico 25. Narrativa ficcional: nível morfossintático (8º e 9º anos).....	180
Gráfico 26. Texto opinativo: nível fonético-fonológico (6º e 7º anos).....	183
Gráfico 27. Texto opinativo: nível morfossintático (6º e 7º anos).....	184
Gráfico 28. Texto opinativo: nível fonético-fonológico (8º e 9º anos).....	185
Gráfico 29. Texto opinativo: nível morfossintático (8º e 9º anos).....	186
Gráfico 30. Traços graduais no relato pessoal nos anos escolares (nível fonético-fonológico)	191
Gráfico 31. Traços graduais no relato pessoal nos anos escolares (nível morfossintático)	193
Gráfico 32. Traços graduais na narrativa ficcional nos anos escolares (nível fonético-fonológico)	195
Gráfico 33. Traços graduais na narrativa ficcional nos anos escolares (nível morfossintático)	197
Gráfico 34. Traços graduais no texto opinativo nos anos escolares (nível fonético-fonológico)	199
Gráfico 35. Traços graduais no texto opinativo nos anos escolares (nível morfossintático)	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição das línguas românicas na Europa romanizada	35
Figura 2. Evolução histórica dos níveis de alfabetismo no Brasil (2001-2018)	47
Figura 3. Diagrama de relações: políticas públicas - livros didáticos - formação de professores.....	60
Figura 4. Traços distintivos entre fala e escrita	64
Figura 5. Evolução do grupo consonantal “cl”	76
Figura 6. Definições de “norma culta” no decorrer do tempo	81
Figura 7. Fases da alfabetização, segundo Soares (2004).....	86
Figura 8. Contínuo de urbanização.....	90
Figura 9. Contínuo de oralidade-letramento.....	92
Figura 10. Contínuo de monitoração estilística	92
Figura 11. Relação dos traços graduais e traços descontínuos	187

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Primeira tela do grafite Cata-Tesouro	132
Foto 2. Áudios de línguas indígenas brasileiras	233
Foto 3. Exposição Nhe~e Porã	233
Foto 4. Áudios de línguas indígenas brasileiras	233
Foto 5. Palavras indígenas voando da parede.....	234
Foto 6. Último painel do grafite Cata-Tesouro	235
Foto 7. Panorama do grafite Cata-Tesouro, no interior da BNB	236
Foto 8. Mural ilustrado em parede da BCE	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro comparativo latim - português	77
Quadro 2. Formulário “Quem é o aluno dessa escola?”	122
Quadro 3. Codificação dos textos 6º D + E	124
Quadro 4. Codificação dos textos 7º C + F	124
Quadro 5. Codificação dos textos 8º A + F	125
Quadro 6. Codificação dos textos 9º C + E	125
Quadro 7. Proposta de texto 1: relato pessoal	134
Quadro 8. Proposta de texto 2: narrativa ficcional	133
Quadro 9. Proposta de texto 3: texto opinativo	136
Quadro 10. Perguntas feitas no formulário eletrônico	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Identificação das variáveis extralinguísticas	123
Tabela 2. Traços descontínuos identificados	149
Tabela 3. Outros fenômenos linguísticos encontrados	153
Tabela 4. Casos exemplificativos de hipercorreção.....	154
Tabela 5. Casos de gramaticalização	156
Tabela 6. Relação gênero textual x nível de monitoramento do texto	159
Tabela 7. Quantitativo de textos coletados por ano e turma	160
Tabela 8. Traços graduais do português brasileiro (PB), segundo Bagno (2007).....	160
Tabela 9. Traços graduais no nível fonético-fonológico	164
Tabela 10. Traços graduais no nível morfossintático	165
Tabela 11. Cruzamento de dados (relato pessoal x nível fonético-fonológico x anos escolares)	190
Tabela 12. Cruzamento de dados (relato pessoal x nível morfossintático x anos escolares)	192
Tabela 13. Cruzamento de dados (narrativa ficcional x nível fonético-fonológico x anos escolares).....	194
Tabela 14. Cruzamento de dados (narrativa ficcional x nível morfossintático x anos escolares).....	196
Tabela 15. Cruzamento de dados (texto opinativo x nível morfossintático x anos escolares).....	198
Tabela 16. Cruzamento de dados (texto opinativo x nível morfossintático x anos escolares).....	200
Tabela 17. Quantitativo de traços graduais pelos gêneros textuais.....	202

SUMÁRIO

ANTES DA PESQUISA, A PESQUISADORA: O MEMORIAL.....	21
INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1: PANORAMA SOCIOHISTÓRICO	32
1.1 Construção da Língua no Brasil.....	32
1.1.1 Línguas em contato: matrizes linguísticas brasileiras.....	32
1.1.2 O multilinguismo no Brasil Colônia.....	36
1.1.3 As origens do português brasileiro: hipóteses linguísticas	38
1.2 Histórico da educação no Brasil.....	44
1.2.1 Primeira fase: a escola no Brasil Colônia	48
1.2.2 Segunda fase: a escola no Brasil Império	50
1.2.3 Terceira fase: a escola no Brasil República	52
1.3 Legislação e documentos norteadores sobre ensino de língua no Brasil	52
1.3.1 A LDB e a Base Nacional Comum Curricular.....	53
1.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	57
1.3.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal	57
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	61
2.1 Da Linguística e da Linguística Textual	61
2.1.1 Língua oral e língua escrita.....	61
2.1.2 Texto e gêneros textuais	66
2.2 Da Sociolinguística Variacionista	69
2.2.1. A variação e a mudança linguística	69
2.2.2 Norma linguística e diversidade linguística.....	80
2.3 Da Sociolinguística Educacional	84
2.3.1 Alfabetização e Letramento(s)	85
2.3.2 Teoria dos Três Contínuos do português brasileiro	89
2.3.2.1 Contínuo de urbanização	90
2.3.2.2 Contínuo de oralidade-letramento	91

2.3.2.3 Contínuo de monitoração estilística	92
CAPÍTULO 3: ARCABOUÇO METODOLÓGICO	94
3.1 Sociolinguística Variacionista e Sociolinguística Educacional	94
3.1.1. A Sociolinguística variacionista: o surgimento da teoria da variação	95
3.1.1.1 Teoria da Variação ou pesquisa variacionista	102
3.1.1.2. Pressupostos metodológicos da pesquisa variacionista	106
3.1.2 Sociolinguística Educacional: origem e contribuições teóricas e pragmáticas.....	110
3.2 Parâmetros metodológicos quantitativo e qualitativo	117
3.2.1 A pesquisa quantitativa: origens no positivismo	117
3.2.2 A pesquisa qualitativa: origens no interpretativismo.....	118
3.3. Coleta e organização dos dados: etapas e objetivos.....	118
3.3.1 Fase da pré-coleta de dados: a elaboração das propostas de texto.....	120
3.3.2 A fase da coleta de dados: as produções textuais dos estudantes	122
3.3.3 Fase da pós-coleta de dados: organização e codificação dos dados	123
CAPÍTULO 4. ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DOS TRAÇOS GRADUAIS EM	
TEXTOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL	126
4.1 Textos escolares no ensino fundamental.....	127
4.1.1 O relato pessoal: voz e vez das memórias pessoais	127
4.1.2 A narrativa ficcional: a ficção aliada à imaginação	131
4.1.3 Texto opinativo: a opinião em foco	134
4.2. Análise dos traços graduais segundo a teoria dos três Contínua pela Sociolinguística Educacional	136
4.2.1 Contínuo de urbanização e contínuo de oralidade-letramento.....	137
4.2.1.1. Entre as variáveis região/localidade e classe social.....	150
4.2.1.2 Entre as variáveis meio oral e meio escrito	151
4.2.2 Contínuo de monitoração estilística.....	157
4.2.2.1. O relato pessoal e a variável menor monitoração.....	166
4.2.2.1.1 Traços graduais nos 6º e 7º anos	167
4.2.2.1.1.1 Nível fonético-fonológico	167
4.2.2.1.1.2 Nível morfossintático	170
4.2.2.1.2 Traços graduais nos 8º e 9º anos	173
4.2.2.1.2.1 Nível fonético-fonológico	173
4.2.2.1.2.2 Nível morfossintático	174
4.2.2.2. A narrativa ficcional e o traço maior ou menor monitoração.....	177
4.2.2.2.1 Traços graduais nos 6º e 7º anos	177

4.2.2.2.1.1 Nível fonético-fonológico	178
4.2.2.1.2 Nível morfossintático	179
4.2.2.2.2 Traços graduais nos 8º e 9º anos	180
4.2.2.2.2.1 Nível fonético-fonológico	180
4.2.2.2.2.2 Nível morfossintático	181
4.2.2.3. Texto opinativo e o traço + monitoração.....	1823
4.2.2.3.1 Traços graduais nos 6º e 7º anos	183
4.2.2.3.1.1 Nível fonético-fonológico	183
4.2.2.3.1.2 Nível morfossintático	184
4.2.2.3.2 Traços graduais nos 8º e 9º anos	185
4.2.2.3.2.1 Nível fonético-fonológico	186
4.2.2.3.2.2 Nível morfossintático	187
4.3. Análise dos traços graduais via cruzamento de variáveis pela Sociolinguística Variacionista.....	186
4.3.1. Gênero relato pessoal x anos escolares x níveis gramaticais.....	189
4.3.1.1 Nível fonético-fonológico.....	190
4.3.1.2 Nível morfossintático	192
4.3.2. Gênero narrativa ficcional x anos escolares x níveis gramaticais	194
4.3.2.1 Nível fonético-fonológico.....	194
4.3.2.2 Nível morfossintático	196
.....	197
4.3.3. Gênero texto opinativo x anos escolares x níveis gramaticais.....	198
4.3.3.1 Nível fonético-fonológico.....	198
4.3.3.1 Nível morfossintático	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICES	218
APÊNDICE A – Traços graduais do português brasileiro segundo Bagno	218
APÊNDICE B – Proposta de texto 1: relato pessoal.....	222
APÊNDICE C – Proposta de texto 2: narrativa ficcional	223
APÊNDICE D – Proposta de texto 3: texto opinativo	225
APÊNDICE E – Formulário “Quem é o estudante dessa escola?”	227
APÊNDICE F – Termo de consentimento 1	230
APÊNDICE G – Termo de consentimento 2	231

APÊNDICE H – Termo de consentimento 3	232
APÊNDICE I – Visita ao Museu da Língua Portuguesa (SP)	233
APÊNDICE J – Obras de Mikael Omik.....	235
APÊNDICE K – Dados linguísticos – 6º anos	237
APÊNDICE L – Dados linguísticos – 7º anos	249
APÊNDICE M – Dados linguísticos – 8º anos	263
APÊNDICE N – Dados linguísticos – 9º anos	284

ANTES DA PESQUISA, A PESQUISADORA: O MEMORIAL

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Eclesiastes, 3:1

Decido reescrever o início desse memorial de apresentação um mês antes de concluir esse capítulo do mestrado na minha história. Tomo essa decisão ciente de que o que sou hoje é, sem dúvida alguma, reflexo do que fui na minha infância, adolescência, e portanto, não poderia deixar de resgatar memórias importantíssimas na minha formação pessoal, familiar, profissional e acadêmica. Decido resgatar a quem devo a feliz escolha de cursar Letras e escolher esse universo como minha área de atuação profissional.

Para tanto, retomo as memórias de infância. São tantas, são diversas e a grande maioria delas são lindas! Ao refletir e resgatar essas memórias, vejo que tanto meu pai como minha mãe contribuíram, mesmo sem saber, pelo meu gosto pelas letras, desde muito pequena. Explico o porquê. Meu pai é o leitor mais voraz e admirável que conheço: sempre o vejo com um livro na mão e juro que não é só de fachada, ele lê veloz, voraz e plenamente os livros que se dispõe a ler. Eu invejo esse seu hábito e estou trabalhando, aos poucos, para adquiri-lo, mesmo que em um ritmo lento. À maneira dele, ele tentou passar esse legado para suas filhas (tenho uma irmã mais nova), comprando para nós, desde muito pequenas, uma coleção de livros infantis editados pela antiga editora Abril, com os clássicos filmados pela Disney. O meu preferido sempre foi a história de Cinderela, ou a Gata Borralheira, como alguns também conhecem o conto escrito originalmente pelo francês Charles Perrault, em 1697. Lembro-me que uma das minhas tias me deu de presente uma edição em tamanho gigante com ilustrações interativas, que aos poucos, e naturalmente, se rasgaram.

Falemos agora de minha mãe, minha eterna mamãe. Ela foi a minha professora e encho-me de orgulho ao escrever isso, porque, de fato, ela assim o foi. A história foi a seguinte. Eu tinha seis anos e acabava de entrar numa nova escola. Passados um ano na nova escola, minha mãe, sempre muito sábia e a frente do seu tempo, percebeu que eu já dominava as letras do alfabeto, devido o fato de fazer aniversário em julho, fazia sete anos naquele ano. Então, ela acreditou que eu poderia avançar para o ano seguinte, antes mesmo de concluir o que à época se chamava jardim III. E assim ela fez: conversou com a direção da escola, que num primeiro momento, não autorizou, mas que após uma conversa mais demorada, autorizou sob uma

condição: eu deveria realizar provas escritas de todas as disciplinas! E assim nós fizemos. Ela me preparou como ninguém para essas provas, e todas às tardes, eu sentava-me numa mesa de branco infantil, de plástico, próxima a ela, na cozinha e fazia exercícios e mais exercícios. Ela usava uma cartilha bem antiga, que provavelmente utilizava o método mais tradicional de alfabetização: “o b com a é igual a *ba*, *b com e*, *dá bé...*” *E assim fomos até o dia da prova, ou das provas, não me lembro mais.* O mais curioso dessa história é que não queria deixar minha antiga turma, por medo de não conseguir fazer amigos ou assim. Um medo naturalmente normal para uma criança de seis anos. Mas eu confiava tanto na minha mãe e no fundo, ela sabia o que estava fazendo. Tanto foi assim que fui aprovada nas avaliações e em maio de 2001, ingressei no meu primeiro ano do ensino fundamental. E desde então, minha paixão pelas letras e pela leitura nunca acabou, só aumentou. Hoje eu consigo ter plena consciência disso, e sou eternamente grata a minha mãe, minha primeira pedagoga, que mesmo sem cursar ensino superior, ofereceu o seu melhor, e conquistamos o prêmio. Quando questionada pela diretora se queria que sua filha fosse a melhor da turma, ela disse que nem a melhor nem a pior, apenas que fizesse o seu melhor. E eu sempre busquei dar o meu melhor, aprendi isso com meus pais, que também fizeram isso por mim e por minha irmã. E assim segui até os dias atuais, em 2023, ano em que concluo meu mestrado em linguística: uma conquista que realmente não estava nos meus planos e que às vezes, me esqueço da grandiosidade dessa oportunidade. O título é uma consequência, mas não o objetivo principal, nunca foi isso que me motivou. Inevitavelmente, o desejo pelo doutorado já está plantado no meu coração, mas no tempo e no momento adequados, espero que com a mesma entrega e motivação que fazem parte da minha vida. Tudo no seu tempo.

Como toda trajetória, esta que vos escrevo é marcada por memórias, experiências, sonhos e também frustrações... Talvez uma palavra que tenta expressar, considerando os limites que as palavras possuem, seja esta: *vo-ca-ção*. Originando-se do latim *vocatio*, a minha paixão pela educação e pela sala de aula vem crescendo a cada dia, desde que essa trajetória começou e vem se confirmando certamente em meu coração. Assim, este percurso nasce com a história de uma professora de língua portuguesa, atualmente professora da rede pública do Distrito Federal, também pesquisadora, leitora e linguista em formação e constante observadora da sala de aula, da escola e também – porque não dizer? – das relações humanas, “da vida como ela é”, como diria o escritor Nelson Rodrigues.

Pensando por qual parte deveria começar este memorial, veio subitamente um pensamento do início da minha graduação. Ingressei no curso de Letras – Português, na Universidade de Brasília em 2012. À época, mal sabia a diferença entre o bacharelado e a

licenciatura. Lembro-me até hoje, do dia do meu *registro acadêmico*. Registro o quê, por favor?! Nada mais era que uma outra maneira de dizer que havia chegado o dia oficial da minha matrícula na universidade, o dia que eu seria, verdadeiramente, uma estudante da UnB! O funcionário, logo na entrada de um dos anfiteatros, me perguntou se eu optava pelo bacharelado ou pela licenciatura, e eu, ainda sem compreender sobre o que exatamente ele falava, respondi, sem pensar muito: “Bacharelado!” Realmente como é importante conhecer o significado das palavras: conhecer sua origem, entendê-las, dominá-las, usá-las com fluidez, isso faz muito diferença na vida de qualquer ser humano. (bem mais tarde, compreenderia que isso recebe o nome de letramento!) Naquela época, nem passava pela minha cabeça que a licenciatura era o que de fato eu precisaria (e também gostaria de) cursar para estar numa sala de aula, futuramente, como uma legítima professora de português!

Felizmente, mais tarde, descobri que tinha a opção de cursar a licenciatura quando finalizasse o bacharelado e foi assim que eu fiz: me formei na UnB em 2015, como *bacharela* em Letras (exatamente assim, com a flexão no feminino, impressa em meu diploma!) e após mais um semestre cursado, em 2016, eu me formava como *licenciada* em Letras! Dada a eventos e momentos solenes, não perdi as minhas duas colações de grau, imagina se eu perderia a chance de subir ao palco dos formandos, vestida de beca e capelo (que mais esquentava e apertava que qualquer outra vestimenta, bem verdade, mas isso não importava naquele momento). Ah! São lembranças que marcam nossa história... É bem verdade que a primeira vez que você cola grau a emoção é única, impermeável, simbolicamente emblemática, mas poder repetir esse momento, pra mim, é significativamente simbólico!

Surge em minha mente, neste instante, uma necessidade de falar um pouco sobre uma pessoa muito importante nesta caminhada: quero deixar registrado aqui, nesta pesquisa, sobretudo neste memorial, a minha enorme admiração e gratidão à minha orientadora do mestrado (também minha orientadora no trabalho de conclusão de curso), a professora Dra. Ulisdete Rodrigues, a quem me ensina tanto, por suas atitudes, generosidade e entrega diárias. Sempre esteve ao meu lado, mesmo quando as circunstâncias foram difíceis, com seu jeito simpático, extrovertido e também muito competente! No dia da minha colação na UnB, lá estava ela entregando os diplomas aos mais recém-formados em Letras pela UnB, no ano de 2015! Lembro-me até agora do momento em que abri o canudo para ver se meu diploma estava lá, enquanto, sentados, ouvíamos os discursos e homenagens que se faziam ao microfone. E adivinha?! Lá estava o papel retangular manualmente enrolado, com aquela pontinha verde e azul – cores simbólicas da UnB – em uma das margens que apareciam em contraste com a luz opaca do Centro Comunitário Athos Bulcão, onde, à época, ainda se realizam as cerimônias

presenciais de colação de grau e outros eventos universitários de grande porte. Sim, caríssimos leitores, esses eram tempos de grandes aglomerações, abraços e comemorações presenciais nas quais a vida acontecia naturalmente sem imaginarmos mudanças a nível mundial provocadas por uma crise pandêmica, no início de 2020.

Diploma na mão! Bravo! Mas, “e agora José?” E agora, Maria? E agora! Mas e aquela vontade de fazer licenciatura para entrar numa sala de aula? Onde ela havia parado? Ela não havia parado, ela estava bem viva, viva naquela recém-formada jovem que ansiava por dar aulas, mas ainda tinha alguns caminhos para percorrer, e mais alguns créditos para cursar até, de fato, poder lecionar língua portuguesa. E assim, pelos corredores da universidade, em um certo (e bendito!) dia, ela ouvira dizer que o concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal seria realizado a qualquer momento. O próprio secretário de educação da época havia afirmado, em uma reunião de estudantes que participavam da correção de redações para o Simulado do GDF, destinado aos estudantes da rede pública de ensino. E assim, depois de ter esse anúncio, confirmei, em meu coração e em nome desta vocação, que eu passaria naquela prova e que eu seria uma professora efetiva da rede pública.

Até aí, maravilha! Mas como eu faria isso exatamente?! Precisava estudar, e muito, e pra já! Assim, me matriculei num cursinho preparatório que ficava ao lado da UnB e, nesse ínterim, o edital para os professores substitutos da rede saiu! Foi aquela correria, mas concretamente, era mais uma oportunidade! E eu não deixaria passá-la, eu precisava pegar esse bonde, mesmo que andando! Como as aulas do cursinho eram sobre os mesmos conteúdos, funcionou melhor do que imaginava e assim foi até janeiro de 2017, ano emblemático que fiz as duas provas que mudariam minha trajetória dali pra frente: a primeira, para uma vaga como professora substituta e a segunda e mais ansiosamente esperada por mim (e por todos), a de professora efetiva da SEDF! Eu só precisaria de uma vaga, pensava comigo (e isso me motivava a não desistir, além de outras coisas).

Obviamente, o tempo de estudo para a prova de professor temporário tinha sido mais curto que para a prova de efetivo, e assim o resultado também veio mais cedo: em fevereiro de 2017, após a aprovação em ambas as provas, comecei a lecionar numa escola integral de ensino médio no Cruzeiro Velho (ainda como professora substituta). Estava com meus 21 anos e comecei a lecionar para adolescentes de 16 a 19 anos, hoje costumo chamá-los carinhosamente de meus ‘alunos cobaias’. Não sentia medo, mas uma estranha sensação de que eu tinha muito a fazer. E assim começou meu primeiro ano de muitos outros que se seguiram (e seguem) numa sala de aula e também pelos corredores da escola. Eu mal sabia onde aquela profissão ainda me levaria e ainda hoje, desconheço. Prefiro não saber. Às vezes, saber demais de tudo antes é um

controle desnecessário e ansioso das nossas vidas. É claro que é bom ter as rédeas da nossa vida, mas não podemos ter a visão completa de tudo que se sigo. É uma consciência limitada, humana. Digo isso porque eu *sou* uma pessoa ansiosamente ansiosa por essa espécie de controle (do futuro, sobretudo...). Graças a Deus, não temos esse poder, ainda bem! Prefiro conhecer mais sobre novas pessoas, novos amigos, novos livros, novos autores, escritores, poetas e poetisas, novas ideias e novos projetos, viver novas histórias!

Hoje, após cinco anos do início dessa caminhada docente, sinto que continuo com a mesma vontade e com a mesma paixão, porém, agora mais polida, mais amadurecida, mais preparada, mais cautelosa, e portanto, menos ansiosa, mas também mais sedenta por tudo o que ainda vem pela frente! Certamente, dificuldades virão, sobretudo nessa vocação de ser professora, de professar, de educar, de ensinar... Vocação que é tão cara e lamentavelmente, tão rara e tão árdua, que passa por muitos percalços e pedras pelo caminho, sobretudo em nosso país.

Entretanto, vem Drummond e nos fortalece: “Nunca me esquecerei desse acontecimento/ Na vida de minhas retinas tão fatigadas/ Nunca me esquecerei que no meio do caminho. / Tinha uma pedra.” E essa pedra, ou pedras, às vezes, pedrinhas, pedrugulhos ou pedrões, existirão sempre, afinal essas pedras fazem parte da nossa caminhada. Os obstáculos não costumam me impedir ou paralisar, tenho aprendido com a vida – e com grandes poetas brasileiros como Drummond – que são essas pedras que nos edificam, nos fortalecem, nos formam. Depois disso, é necessário que nos a tiremos do caminho e não deixemos que elas nos machuquem, nos barrem e muito menos nos impeçam de percorrer longos trajetos, para assim voarmos beeeem alto!

Depois de passar por seis escolas desde que ingressei na Secretaria de Educação do Distrito Federal, no 2022, consegui minha lotação em uma escola no Plano Piloto, sendo este meu segundo ano nessa unidade de ensino. E como mais uma vez, a vida vai trazendo novas surpresas e também novas oportunidades, fui eleita no ano de 2022, como uma das coordenadoras dessa escola: eis aí mais uma missão, agora não somente como professora de português, mas também como alguém que pode ter um olhar mais amplo do processo educacional e do ambiente escolar. Os desafios já começaram a se apresentar, assim como também o cansaço físico e mental, mas não pretendo deixar que isso me esmoreça, prefiro esperar!

E, assim, com algumas pedras já ultrapassadas, início mais um ano como professora de mais estudantes que confirmam, a cada início de ano, o sentido de toda essa vocação. E a pandemia veio nos mostrar exatamente o que, no fundo, já sabíamos: o sentido da nossa

existência passa pela existência dos outros, não há outro caminho, não há outro jeito... Por isso, Drummond, mais uma vez, já cantava: *“O presente é tão grande, não nos afastemos, não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”* Em tempos de pandemia, eu parafrasearia: O futuro é tão grande, não nos afastemos muito, esperancemos!

INTRODUÇÃO

“A separação estrutural entre a língua de Portugal e a do Brasil é um fenômeno lento e de águas profundas, que é fácil, e a muitos, desejável não observar.”
Ivo Castro¹

Esta pesquisa nasce com o desejo de investigar os traços graduais do português brasileiro na produção escrita de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, inserindo-se nos estudos da Sociolinguística Educacional, área da Linguística preconizada no Brasil pelos estudos de Bortoni-Ricardo, sobre a qual abordaremos ao longo do trabalho. Contudo, para melhor compreendermos o recorte temático dessa pesquisa, é indispensável definirmos, em primeiro lugar, o que são os traços graduais.

Essencialmente, os traços graduais correspondem aos usos linguísticos presentes no vernáculo da maioria dos falantes de uma língua, desde os representes das variedades linguísticas estigmatizadas até aqueles que representam as variedades prestigiadas. Assim, no contexto de uma pesquisa sobre o português brasileiro como esta, eles são as escolhas linguísticas que caracterizam a maneira tipicamente brasileira de falar português, que inclusive, nos diferencia do português falado em outros países que tem a língua portuguesa como língua oficial, como Portugal, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Timor Leste, Cabo Verde e outros.

Ainda sobre os traços graduais, é importante destacar que tais usos passam por um processo de ascensão social, visto que começam, gradativamente, a ser usados por falantes com maior grau de escolarização e letramento e aos poucos, vão atingindo camadas sociais mais prestigiadas. Uma vez apropriados no vernáculo de falantes representantes da norma culta, eles não são passíveis de avaliação estigmatizada, tornando-se traços típicos, de uso coloquial e vernacular da língua. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004), os traços graduais “estão presentes na fala de todos os brasileiros e, portanto, se distribuem ao longo de todo o contínuo.”

Esse estudo é uma pesquisa alicerçada em duas grandes áreas científicas: a Linguística e a Educação, bebendo essencialmente nos conhecimentos trazidos pela Linguística, fundamentando-se no campo da Sociolinguística, vertente linguística que investiga a relação entre língua e sociedade. Apesar dessa relação já despertar interesse de estudiosos desde algum tempo, foi apenas no século XX, por volta dos anos 1950, que este tema passou a ser investigado com mais seriedade pelos estudos iniciais da Sociolinguística. Certamente, os primeiros linguistas reconheciam a existência da variação linguística – fenômeno inerente às línguas

¹ Ivo Castro, licenciado em Filologia Românica e doutorado em Linguística Portuguesa pela Universidade de Lisboa, professor catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

naturais segundo a perspectiva sociolinguística –, mas não a consideravam efetivamente na análise e descrição das línguas, deixando as informações extralinguísticas de fora do *corpus* de seus estudos.

Nomes como Uriel Weinreich, Charles Ferguson e Joshua Fishman estão entre os estudiosos pioneiros dos estudos sociolinguísticos, porém, o linguista norte-americano William Labov tornou-se mais conhecido na Sociolinguística, possivelmente devido à repercussão de seus estudos, na década de 1960, que investigavam cientificamente a variação linguística no uso do inglês falado nos Estados Unidos, também conhecido por *Black English*². Labov sistematizou o método científico utilizado, o que originou o termo *sociolinguística variacionista* ou *laboviana*, e publicou diversas obras sobre o assunto, sendo a obra *Padrões sociolinguísticos* (*Sociolinguistics Patterns*, título original em inglês, publicado em 1972 pela primeira vez), um importante marco da sociolinguística variacionista, uma vez que o autor coloca numa posição central a variação linguística existente nas línguas, analisando dados linguísticos de grupos de fala subjugados e estigmatizados nos EUA.

Além de Labov, tantos outros linguistas se voltaram para a intrínseca relação entre língua e sociedade, e no Brasil é importante destacar o trabalho que a linguista Stella Maris Bortoni-Ricardo realiza e continua realizando nessa área, tendo publicado diversos livros além de contribuir e orientar diversas pesquisas sobre essa temática. A professora titular de Linguística da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília teve a oportunidade de estudar com Labov, durante um estágio de pós-doutorado que realizou na Universidade da Pensilvânia, onde o linguista leciona há muitos anos, o que trouxe muito enriquecimento teórico para suas publicações. Além de Bortoni-Ricardo, outros importantes nomes da linguística no Brasil, como Carlos Alberto Faraco (UFPR), Dante Lucchesi (UFBA), Rodolfo Ilari (Unicamp), Renato Basso (UFSCar), Rosa Virgínia Mattos e Silva (UFBA) e tantos outros continuam a estudar e pesquisar a temática da variação linguística e seus desdobramentos, contribuindo para a linguística brasileira.

Vale destacar que o pioneirismo e as pesquisas de Bortoni-Ricardo solidificaram o que se conhece hoje por *Sociolinguística Educacional*, termo que se refere aos estudos de natureza sociolinguística cujo olhar está voltado para fenômenos e problemáticas recorrentes no ensino de língua materna no contexto escolar.

² O *Black English*, também conhecido como *African American Vernacular English* (AAVE) é uma junção de algumas línguas do oeste africano como *walof* e *creole* com o inglês norte-americano. É conhecido, atualmente, como o inglês falado pela cultura negra norte-americana, e ainda hoje, é alvo de preconceito linguístico dentro dos EUA.

A partir da contextualização desta pesquisa no âmbito dos estudos sociolinguísticos, outro pilar introdutório desse trabalho reside no panorama sociohistórico do Brasil. Olhar para a história do nosso país é extremamente necessário para compreender a relação existente entre o presente e o passado da nossa sociedade, sobretudo para compreender a trajetória da língua portuguesa e a história da educação brasileira. Além de considerar e aprofundar os pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística e da Sociolinguística, (o que será feito no capítulo 2), esse trabalho também se preocupa em apresentar os conceitos de alfabetização e letramento e apresentar um breve panorama sobre a realidade brasileira. Sendo assim, essa pesquisa parte de uma fundamentação (sócio)linguística, contextualizando no *background* histórico brasileiro, para então chegar a análise dos dados linguísticos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Em termos práticos, este trabalho está organizado de maneira que o leitor faça um percurso gradual e coeso rumo ao cerne da pesquisa: os traços graduais do português do Brasil. Para tanto, o trabalho estrutura-se em quatro capítulos, cada um deles sistematicamente dividido em tópicos e subtópicos que contemplem a progressividade do conteúdo e da estrutura da pesquisa.

Conforme mencionado inicialmente, essa pesquisa traz importantes elementos da história brasileira, durante o período do Brasil Colônia e Brasil República e os correlaciona com a formação linguística do nosso país, afinal, não é possível dissociar a língua de um povo da sua história e identidade cultural. Portanto, o panorama sociohistórico brasileiro constitui ponto de partida dessa dissertação, uma vez que o reconhecimento das origens do português falado no Brasil é indispensável para a compreensão e reflexão de grande parte das problemáticas, polêmicas e preconceitos que perpassam o uso e ensino de língua no nosso país. Veremos, ao longo deste trabalho, que *nada na língua é por acaso*, como já afirmou Marcos Bagno, inclusive no título de uma de suas obras, publicada em 2007³. O português que falamos e usamos hoje tem, sem sombra de dúvidas, raízes profundas na história dessa nação tão plural e diversa culturalmente e, ao mesmo tempo, ainda tão polarizada e tão desigual socioeconomicamente.

O primeiro capítulo, intitulado *Panorama sóciohistórico*, tem o intuito central de apresentar esse cenário histórico do país e como essa história está diretamente relacionada à formação do português do Brasil e no Brasil. O primeiro subtópico, *Construção da língua do Brasil*, apresenta as línguas em contato no Brasil e o multilinguismo que se estabeleceu no país, a partir do contato entre a língua do colonizador e as línguas já então faladas no território

³ Marcos Bagno, linguista brasileiro que ficou mais conhecido com a publicação do livro *Preconceito linguístico*, em 1999, tem uma obra intitulada *Nada na língua é por acaso*, que trata sucintamente conceitos caros aos estudos sociolinguísticos, como variação e mudança, norma-padrão, estigma e prestígio, letramento e oralidade, entre outros.

brasileiro e outras que chegaram ao Brasil depois. O segundo tópico, *Histórico da educação no Brasil*, apresenta a história da educação no país, mostrando como foi lento, desigual e precário o processo de escolarização brasileira, desde o Brasil Colônia até o Brasil República. O terceiro tópico, *Legislação e documentos sobre ensino de língua no Brasil*, encerra o capítulo com a apresentação de documentos e legislações brasileiras que norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil, apresentando leis que regulamentam o ensino de língua portuguesa, além de alguns documentos que versam sobre o ensino fundamental no país.

O segundo capítulo, intitulado *Fundamentação teórica*, está dividido em três subtópicos: *Da Linguística e da Linguística Textual*; *Da Sociolinguística Variacionista* e da *Sociolinguística Educacional*. No primeiro subtópico, apresentamos inicialmente os traços semelhantes e divergentes da língua oral e da língua escrita, partindo de pressupostos da Linguística e depois seguimos para definições de texto e gêneros textuais. No segundo subtópico, revisitamos os conhecimentos basilares trazidos pela sociolinguística laboviana, apresentando o conceito de variação e mudança para em seguida discorrer sobre norma linguística e diversidade. No terceiro tópico, apresenta-se a sociolinguística educacional, apresentando os conceitos de alfabetização e letramento e apresentando a teoria dos três contínuos do português brasileiro, passando pelos três *continua*: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

O terceiro capítulo da pesquisa intitula-se *Arcabouço metodológico*, o qual contempla a metodologia utilizada na pesquisa. No primeiro subtópico, *Sociolinguística Variacionista e Sociolinguística Educacional*, apresenta os pressupostos metodológicos de ambas as vertentes, abrangendo a teoria da variação e as contribuições teóricas e pragmáticas dos estudos da Sociolinguística Educacional. No segundo subtópico, *Parâmetros metodológicos: quantitativo e qualitativo*, apresenta-se as abordagens quali e quantitativa, ambas utilizadas neste estudo. No terceiro tópico, *Coleta e organização dos dados: etapas e objetivos*, apresentou-se como foi feita a coleta dos dados presentes nas produções de textos dos estudantes, passando da fase da pré-coleta, coleta até a fase pós-coleta.

O quarto capítulo, *Análise sociolinguística dos traços graduais em textos escolares do ensino fundamental*, constitui o capítulo de maior contributo e inovação científicos, uma vez que constitui-se da análise sociolinguística dos dados coletados nas produções escritas de estudantes. No primeiro subtópico, *Textos escolares no ensino fundamental*, apresenta-se a estrutura dos três gêneros textuais utilizados na pesquisa: o relato pessoal, a narrativa ficcional e o texto opinativo. O segundo subtópico, *Análise dos traços graduais segundo a teoria dos três continua pela Sociolinguística Educacional*, retoma os contínuos abordados pela teoria, apresentando os dados

linguísticos dos textos por meio de gráficos que mostram a frequência de cada traço gradual. O terceiro subtópico, *Análise dos traços graduais via cruzamento de variáveis pela Sociolinguística Variacionista*, apresenta, por meio de tabelas e gráficos, o cruzamento entre os níveis linguísticos, os anos escolares e os gêneros textuais elencados no estudo. Esse último capítulo caracteriza-se por uma natureza mais densa devido à apresentação e discussão dos dados. Por fim, seguem-se as considerações finais e os apêndices da pesquisa.

CAPÍTULO 1: PANORAMA SOCIOHISTÓRICO

Sim, eu disse língua portuguesa brasileira. Portuguesa porque foi inventada lá, brasileira porque faz mais de cinco séculos que a falamos aqui.”

Sérgio Rodrigues⁴

1.1 Construção da Língua no Brasil

Este primeiro capítulo tem o intuito de traçar um panorama social e histórico da formação da língua do Brasil, o Português Brasileiro, a fim de apresentar um recorte sociohistórico da linha do tempo que une a formação sociocultural brasileira e a língua portuguesa formada no Brasil como legado da construção da identidade do povo brasileiro. Inicia-se esse estudo com a gênese da língua portuguesa no Brasil, passando por suas origens latinas, seguindo para a construção do português falado no Brasil Colônia, no Brasil Império, no Brasil República até o português brasileiro contemporâneo. Para tanto, serão revisitados acontecimentos do início da formação do português no Brasil, em seguida características linguísticas do português brasileiro – objeto de estudo de muitas pesquisas (sócio)linguísticas –, a fim de compreendermos que o português falado hoje no Brasil é resultado de um processo sociohistórico lento, denso e multicultural que não poderia ser desconsiderado nas primeiras linhas de uma pesquisa linguística como esta.

Começaremos, portanto, tratando sobre o período da nossa história em que ocorreu o contato de línguas nas terras brasileiras, contato esse que definiu e especificou a formação linguística do nosso português, que nos diferencia de outros países lusófonos e, mesmo, de Portugal.

1.1.1 Línguas em contato: matrizes linguísticas brasileiras

De acordo com dados de Lucchesi (2015, p. 90), ao longo do período colonial e também durante o período do Império, portugueses e seus descendentes diretos constituíram cerca de $\frac{1}{3}$ da população brasileira enquanto que os $\frac{2}{3}$ eram constituídos por africanos, índios e seus descendentes. É sempre válido ressaltar essa distribuição populacional, uma vez que ela está diretamente relacionada à história de formação do português do Brasil com a ocupação portuguesa.

⁴ Sérgio Rodrigues (1962-) é jornalista, escritor e ficcionista mineiro. Escreveu, entre outros livros, *Viva a língua brasileira*, que traz, de forma divertida e também apurada, um olhar sensato e apaixonado pela língua portuguesa falada no Brasil. O autor dá várias dicas e esclarece diversos mitos do português brasileiro, ressaltando o valor da nossa língua portuguesa sem um olhar pedante nem preconceituoso pelo idioma falado por milhões de brasileiros.

A língua portuguesa no Brasil tem uma história marcada, desde o seu início, pelo multilinguismo, pela colonização, pelo contato entre colonizador e colonizado, pelo contato linguístico entre as línguas de base indígena e, posteriormente, entre línguas de base africana, que aqui chegaram devido ao tráfico negreiro que marcou, oficialmente, trezentos anos da história do nosso país (1549 a 1850). Além disso, o cenário linguístico ainda contou com a contribuição de línguas de imigrantes europeus e asiáticos que chegaram posteriormente às terras brasileiras, após o fim do período escravocrata, num período em que ganhou força a teoria do embranquecimento⁵ ou branqueamento da população brasileira, motivado por uma elite purista que se fortalecia no Brasil.

Para adentrarmos nessa história, voltemos para o berço da língua portuguesa, retomando, portanto, a história do latim. O Império Romano era a maior potência econômica, política e militar de seu tempo (e foi também um dos maiores impérios da história da humanidade). Com a invasão da Península Ibérica pelos exércitos romanos durante a guerra contra Cartago, o latim foi introduzido e impôs-se na região, onde já habitavam lusitanos e celtas.

Assim, a língua portuguesa originou-se do latim falado pelos romanos que viviam na Península Ibérica, região onde hoje estão localizados Portugal e Espanha. Genericamente, costuma-se afirmar que o português surgiu do latim falado em uma região específica de Roma, o Lácio. Vale destacar que o latim falado nessa região não era o latim clássico ou literário (*sermo litterarius*), utilizado por escritores em Roma, como Homero e Virgílio, nem o latim eclesiástico, utilizado pela Igreja Católica, mas o latim vulgar, falado por comerciantes, artesãos, viajantes, soldados, lavradores, enfim, a população em geral, sendo esse o latim levado para as mais diversas regiões conquistadas pelo Império Romano, durante um período que ficou conhecido como *romanização*. Esse território, que ficou sob a influência e poder do Império Romano, ficou conhecido como România. A respeito da variedade do latim vulgar, Celso Cunha comenta, em sua célebre *Nova gramática do português contemporâneo*,

[...] a denominação latim vulgar, embora um tanto imprópria, tornou-se termo técnico da linguística. Por ela devemos entender, de acordo com B. E. Vidos, “**a língua falada por todas as camadas da população e em todos os períodos da latidade**” (Manuale de linguistica romanza *apud* CUNHA, 2008, p. 11) (grifos nossos).

⁵ A teoria do *embranquecimento* ou *branqueamento* foi um projeto apresentado à comunidade mundial no primeiro Congresso Universal das Raças em 1911, em que o país foi representado por João Baptista de Lacerda e apoiado por outros cientistas e estudiosos da época, com a finalidade de branquear a população brasileira. Apesar de ele ter sido criado no período do Brasil Colônia, ainda podemos ver repercussões dele no Brasil contemporâneo, sobretudo em atitudes e falas racistas presentes em nossa sociedade.

Com a crescente expansão do latim vulgar para outras regiões conquistadas pelos romanos, e com o passar das gerações, sob a convergência de outros fatores sociais e políticos, o latim vulgar começou a difundir-se em regiões distintas, de maneira que passou a ser usado mais espontaneamente, tornando-se o *vernáculo*⁶ da população. Esse processo ficou conhecido como *romanização*, e se deu não só com a difusão do latim, mas também com a assimilação de hábitos, instituições romanas e outros elementos da cultura latina. O processo de latinidade ao qual Celso Cunha se refere na citação acima corresponde, logo, ao referido período de dispersão do latim vulgar nos territórios conquistados pelo Império Romano, configurando como um período de estabilidade linguística. Entretanto, com as invasões bárbaras que se sucederam, a unidade linguística da região do que ficou conhecido como România cedeu lugar a um período de fragmentação, o que provocou uma consequente diversificação linguística. Os falares locais que derivavam do latim vulgar começaram a ganhar maior prestígio e espaço, transformando-se, inicialmente, em romanços (ou romances) e posteriormente, nas línguas românicas modernas, também chamadas de línguas neolatinas, sendo as principais: o português, o galego, o espanhol, o francês, o italiano, o sardo, o castelhano, o catalão, o romeno, o dalmático, o rético (ou romanche) e o provençal, segundo dados de Cunha (2008). Abaixo, um mapa que ilustra a distribuição das línguas românicas pelo território que ficou conhecido como România:

⁶ Vernáculo é entendido, segundo o *Dicionário de Linguagem e Linguística*, como “a fala corrente, do dia a dia, numa determinada comunidade” (TRASK, 2004, p. 304). Vale destacar que o vernáculo passou a ser objeto de estudo com o advento dos estudos sociolinguísticos, na década de 1960. Conforme Trask (2004, p. 305), “criou-se então um interesse intenso nas formas de fala vernáculas, que hoje são consideradas tão dignas de ser estudadas quanto as variedades padrão.

Figura 1. Distribuição das línguas românicas na Europa romanizada



Fonte: CUNHA, 2008, p. 14-15.

Assim, a língua portuguesa, que nos versos de Olavo Bilac é a “última flor do Lácio, inculta e bela”, deriva-se, na realidade, do latim vulgar falado pelo povo, pela massa populacional, e não do latim eclesiástico ou do latim literário, como alguns podem acreditar. O grupo originário de falares românicos do noroeste da Península Ibérica constitui a matriz que originou o galego e o português modernos, que, apesar de atualmente serem línguas distintas, já guardaram muitas semelhanças linguísticas.⁷

Quando a coroa de Castela dominou a coroa de Galiza, a Lusitânia passa a ser o centro, onde se consolidava a língua da corte, com a formação do reino de Portugal, país em que se consolidava a língua portuguesa. Após o estabelecimento do português como língua oficial do reino de Portugal, a corte portuguesa, fugindo do bloqueio imposto pelo governo de Napoleão Bonaparte, dirigiu-se ao Brasil, em 1808, o que provocou mudanças significativas no desenvolvimento econômico, social e cultural da colônia. No período das reformas pombalinas, Marquês de Pombal, primeiro ministro português responsável por várias medidas que impactaram

⁷ Segundo Teyssier (2007, p. 6), “os primeiros textos escritos em português surgem no século XIII. Nessa época, o português não se distingue do galego, falado na província (hoje espanhola) da Galícia. Essa língua comum – o galego-português ou galaico-português – é a forma que toma o latim no ângulo noroeste da Península Ibérica.” (conferir a página)

não só o Brasil como também Portugal, decretou a institucionalização da língua portuguesa como língua oficial do Brasil, proibindo assim o uso de línguas gerais, até então faladas no Brasil.⁸

1.1.2 O multilinguismo no Brasil Colônia

A sociohistória do português brasileiro é capítulo indispensável nesta pesquisa. Sendo assim, começamos essa seção com um breve histórico do quadro linguístico já encontrado quando da chegada dos colonizadores portugueses para em seguida, explanarmos as três hipóteses que teorizam a gênese do português falado no Brasil.

O cenário linguístico brasileiro que os portugueses encontraram era, desde o início, multilíngue, pois quando os colonizadores europeus chegaram ao território brasileiro, encontraram centenas de línguas indígenas, faladas por comunidades linguisticamente distintas e, posteriormente, línguas africanas trazidas durante o período da escravidão.

Estima-se que, antes da vinda dos portugueses para o território brasileiro, eram faladas cerca de 350 línguas indígenas, segundo estimativas do saudoso professor Aryon Dall’Igna Rodrigues, importante figura nos estudos linguísticos voltados à área das línguas indígenas brasileiras:

Falavam-se no Brasil, hoje em dia, umas 170 línguas indígenas. É provável que na época da chegada dos primeiros europeus ao Brasil, há quase quinhentos anos, o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje” (RODRIGUES, 1986, p. 18-19 *apud* ELIA, 1998, p. 22).

Em um estudo posterior, Rodrigues admite um número superior, considerando o quantitativo de 1.175 línguas indígenas faladas no Brasil do século XIV. Segundo Mattos e Silva (2004b, p. 76), “Antônio Houaiss (1985, p. 100) admite verossímil o montante de 1.500 línguas.” Independentemente da quantidade de línguas indígenas faladas no Brasil, o fato é que os portugueses encontraram um caldeirão linguístico na Lusitânia Nova, como Silvio Elia (1998) denominava. Assim, com a colonização portuguesa no século XVI, muitas foram as mudanças sofridas pelos habitantes que aqui já viviam. Vale considerar ainda que os portugueses assumiram as políticas linguísticas tomadas à época, o que pode ser notado, por exemplo, na adoção de uma educação linguística oferecida pelos jesuítas, que teve padres como Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira⁹ como grandes expoentes da Companhia de Jesus no Brasil, assunto

⁸ O conceito de língua geral será apresentado mais a frente nesse capítulo, em tópico posterior.

⁹ Padre Antonio Vieira foi um importante orador, escritor português que veio com a missão de evangelizar os povos por meio do projeto da Companhia de Jesus. Entretanto, ele era contrário à escravização da mão de obra indígena e à postura exploradora e desumanizadora dos colonizadores para com os povos indígenas que aqui estavam. Payassu, *Pai Grande*, como os índios o chamavam, conquistou respeito entre os povos, e se popularizou, sobretudo pela escrita da sua obra *Os sermões*, importante marco no barroco brasileiro.

que será melhor abordado no tópico posterior, destinado a um breve histórico da educação brasileira.

Entretanto, conforme Leite e Callou (2010) afirmam, a política linguística implementada no Brasil Colônia buscava uma unidade linguística e cultural no território brasileiro, mesmo que para isso fosse necessário desconsiderar as outras línguas faladas no país, o que contribuiu para fortalecer o mito da homogeneidade linguística, até hoje presente no imaginário de muitos brasileiros:

A política posta em prática pelos jesuítas com o apoio da Coroa tirou dos índios seus costumes, suas terras, sua cosmologia, sua música e sua língua. A uma diversidade condenada impôs-se uma homogeneidade, cujo objetivo era manter a unidade do território conquistado. [...] Estavam assim lançadas as bases para um imaginário, que ainda hoje perdura, de uma Terra Brasileira, linguística e culturalmente homogênea (LEITE; CALLOU, 2010, p. 62).

Assim, no Brasil, desde essa época, a língua portuguesa começou a se estabelecer de forma heterogênea, porém interpretada pelas autoridades e estudiosos da época como hegemônica a despeito de haver um quadro de intenso contato linguístico. Essa propalada “hegemonia linguística” resulta de um violento processo de dominação de povos, etnias e línguas que marcou os cinco séculos de história sociolinguística do Brasil. Dante Lucchesi (2015) discorre bastante a respeito do processo de homogeneização pelo qual a língua portuguesa passou nos últimos cinco séculos de história e que influenciou o fato de a população brasileira ser, em sua maioria, falante de língua portuguesa, como pode ser visto em sua obra *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*.

Em realidade, o Brasil de hoje é um país majoritariamente monolíngue em língua portuguesa no sentido de que o português é a língua oficial, a língua de cultura e a língua materna da grande maioria dos brasileiros, porém, trata-se de um mito – que está cristalizado na mentalidade de muitos brasileiros – acreditar que se constitui como a única língua falada no país. Tal realidade justifica-se a partir do processo sociohistórico de formação cultural, social e econômico do Brasil, partindo do contato entre línguas e como isso definiu a formação linguística do português brasileiro. Para Lucchesi (2015, p. 80), como “tendemos naturalizar o presente, perdemos de vista que a formação da sociedade brasileira se deu em um quadro de multilinguismo generalizado.”

É importante considerar também que a difusão da língua portuguesa no território brasileiro relaciona-se diretamente ao desenvolvimento social e econômico durante o país no século XIX, bem como a ocupação efetiva do espaço brasileiro, refletida em diversos fatores condicioantes, conforme Rosa Virgínia muito bem explica em vários de seus escritos.

O primeiro fator que contribuiu para uma relativa unidade linguística no Brasil foi o crescente processo de urbanização que a população brasileira passou, acarretando o aumento demográfico da população, sobretudo nas áreas urbanas. Um importante episódio que impulsionou a população a migrar para os centros urbanos foi o ciclo do ouro, uma vez que era interesse da coroa portuguesa criar uma região com grande infraestrutura administrativa e fiscal, o que também promoveu deslocamento de um grande número de portugueses para o país. Outro importante episódio motivador à urbanização foi a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, motivada pelo bloqueio imposto por Napoleão à Inglaterra. Antes da vinda desse grupo populacional para o Brasil, o Rio de Janeiro ainda era uma cidade pacata e sem infraestrutura urbana. Com a chegada da família real, o Brasil recebeu aproximadamente 15 mil europeus, segundo Ilari e Basso (2006, p. 56). A partir desse momento, o Rio de Janeiro assumiu o espaço da corte portuguesa, o que promoveu um maior desenvolvimento urbano, social e econômico dessa região. É curioso comentar que a fonética carioca herdou muito da pronúncia chiada da fricativa [s], traço que caracteriza a maneira do falar carioca até os dias atuais. Isso explica-se por uma hipótese linguística bastante coerente de que os cariocas copiaram esse traço fonético praticado pelos portugueses que então ali viveram. Aproximadamente um terço da população local da época era composta por portugueses, segundo Duarte (2003, p. 79).

Além desses importantes episódios, outro fator mais recente foi a ocupação demográfica do interior brasileiro, com significativas massas migratórias, que também constituiu elemento importante para a maior hegemonia da língua portuguesa no território brasileiro em detrimento das línguas indígenas e africanas que aqui já eram faladas.

1.1.3 As origens do português brasileiro: hipóteses linguísticas

A partir da contextualização sociohistórica e linguística do Brasil, passemos às teorias sobre as origens do português brasileiro. Atualmente, existem três hipóteses de base linguística relativas à construção do português falado no Brasil. São elas: (1) a hipótese da deriva natural, defendida por Paul Teyssier, Serafim da Silva Neto, Anthony Naro e Marta Scherre (2007); (2) hipótese da crioulização prévia do português Brasil, inaugurada pelos estudos de Gregory Guy (1981); (3) a hipótese do contato linguístico, defendida por Mello (2002), Alex Baxter e Dante Lucchesi (2015), além de outros linguistas.

Faremos nesta seção uma apresentação sobre cada uma das hipóteses que buscam explicar a gênese do português falado no Brasil, conhecimento imprescindível na sociohistória do

português brasileiro. Começamos pela teoria da criouliização prévia, mas para tanto, faz-se necessário revisitar dois conceitos fundamentais para tal discussão: o crioulo e o pidgin.

Em um contexto geral de contato linguístico, entende-se como pidgin o primeiro contato linguístico que ocorre entre duas línguas, uma do colonizador, entendida como língua de superestrato e a do colonizado, chamada como língua do substrato. Vale ressaltar que os mecanismos desse contato são limitados, pois se faz o uso rudimentar do vocabulário das duas línguas e a gramática é quase inexistente. Num processo posterior, com a sobrevivência do pidgin, as novas gerações de falantes, frutos desse contato linguístico, passam a desenvolver uma gramática própria, e ao mesmo tempo, distinta das gramáticas das duas línguas em contato. Esse processo de construção de uma nova estrutura gramatical é denominado criouliização, entendendo o crioulo, portanto, como essa língua gerada a partir desse contato existente entre línguas de bases diferentes, que entram em confluência em determinadas circunstâncias históricas, políticas e culturais, como foi o caso da língua portuguesa e das línguas indígenas faladas em terras brasileiras, antes da chegada dos colonizadores europeus. Em termos gerais, línguas crioulas nascem em contextos de dominação e escravidão, como o ocorrido no Brasil.

Em termos linguísticos, portanto, uma língua crioula é o resultado do processo de gramaticalização de um pidgin. Segundo definição de Trask (2004, p. 70), constante no *Dicionário de Linguagem e Linguística*, o crioulo

é uma língua que deriva de um **pidgin**. Um pidgin não é uma língua natural, é apenas um sistema de comunicação rudimentar, alinhavado por pessoas que não têm uma língua comum. Quando um pidgin se estabelece numa sociedade multilíngue, então pode muito bem chegar um momento em que aparece uma geração de crianças que dispõem apenas do pidgin para falar entre si. Nesse caso, quase inevitavelmente, as crianças transformam o pidgin numa verdadeira língua, completada por um vocabulário amplo e um rico sistema gramatical.

Ainda de acordo com a definição de Trask (2004, p. 70-71), e dando continuidade à citação acima, “Essa nova língua natural é um crioulo, e as crianças que o inventaram são os primeiros falantes nativos desse crioulo. O processo pelo qual se transforma um pidgin em um crioulo é a **criouliização** (*creolization*).” Logo, um pidgin é entendido como uma língua de contato, como foi o caso do intenso contato linguístico ocorrido no Brasil, e a língua crioula corresponde ao resultado de um processo de pidginização, conforme Rodrigues (2007) muito bem explica:

Pidgin é descrito como uma língua reduzida, resultante do extenso contato de dois ou mais povos de línguas mutuamente ininteligíveis. Os falantes das línguas dominadas, o substrato, incorporam palavras da língua do superestrato, não obstante poder exercer alguma influência sobre o significado, a forma e o uso dessas formas (...) **O crioulo é descrito geralmente como uma língua advinda de um jargão ou pidgin, enquanto**

o pidgin continua a ser língua de contato ou comércio, o crioulo passa a língua nativa da comunidade. Normalmente, os crioulos surgem em ilhas ou regiões isoladas, critérios da insularidade, como resultado da escravidão. A comunidade quase sempre é exógena, critério da exogeneidade, formada por povos que vêm de outros lugares para o local onde o crioulo é formado (Rodrigues, 2007, p. 74) (grifos nossos).

É válido mencionar que a língua portuguesa serviu de base para a formação de outros pidgins e crioulos, como o crioulo de Helvécia, na Bahia e os crioulos da Alta Guiné, espalhados em países africanos como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Senegal e Gâmbia. Esses crioulos tiveram significativa influência da língua portuguesa em sua formação, sobretudo na gramática e no léxico, como é o caso do crioulo caboverdiano e o crioulo guineense.

Iniciamos a apresentação das hipóteses pela teoria mais antiga de todas: a teoria da deriva secular, defendida por Anthony Naro e Marta Scherre (2007), sobretudo após a publicação do livro *Origens do português brasileiro*. Nessa obra, os autores buscam evidenciar que o português brasileiro é resultado de um processo natural de deriva do português europeu. Essa teoria retoma a noção de deriva proposta por Edward Sapir (1921), importante representante dos estudos linguísticos nos Estados Unidos na 1ª metade do século XX. Segundo Sapir, as línguas geneticamente relacionadas provêm de um primitivo protótipo indo-europeu, sendo frutos de um contínuo processo de espalhamento ao longo da história, o que pode ser evidenciado por documentos escritos e pelo método investigativo comparativo ou reconstrutivo.

Sendo assim, Naro e Scherre (2007) defendem que o português popular brasileiro (doravante PPB) teria se constituído por uma confluência de forças: “algumas oriundas da Europa, outras da América, outras, ainda da África” (2007, p. 25), entretanto, não fica tão evidente quais forças seriam essas. Vale destacar que os linguistas brasileiros limitam sua análise linguística aos casos de concordância verbal e nominal e de pronome em função do sujeito no português, tornando temerárias afirmações generalizantes propostas por essa hipótese. Ataliba Castilho em sua *Nova gramática do português brasileiro* pontua sobre essa perspectiva teórica: “(...) o PB resulta de uma mudança natural, explicada por tendências evolutivas que tinham começado já na península ibérica, e com isso, poderíamos dizer que o PB é uma continuidade do português arcaico.” (CASTILHO, 2019, p. 189).

Outro ponto dessa teoria que merece uma ressalva é a sustentação da ideia de que o contato linguístico que ocorreu nas terras brasileiras limitou-se a acelerar tendências já prefiguradas no sistema linguístico do português, restringindo-se a limitar conforme os defensores dessa teoria explicitam no trecho abaixo:

Não atribuímos papel algum a algum suposto crioulo de base lexical portuguesa, entendido como uma língua falada pela comunidade negra e estruturalmente diferente

da de outras etnias. Além de outras forças em interação com a deriva secular trazida da Europa, parece-nos oportuno lembrar também o papel dos índios, o das demais etnias presentes no Brasil e a contribuição pidginizante dos primeiros colonos portugueses (NARO; SCHERRE, 2007, p. 25-26).

Segundo Baxter e Lucchesi (1997), essa teoria precisa lidar melhor com a influência das línguas africanas e indígenas, e ainda com o multilinguismo, com a mobilidade populacional e a sociodemografia histórica, sem esquecer de mencionar o precário processo de escolarização vivenciado na sociohistória do Brasil, fatores extralinguísticos muito bem abordados nos estudos de Mattos e Silva (2003).

Passamos agora para a segunda teoria, a da criouliização prévia, que hipotetiza a origem do português brasileiro a partir de um crioulo ou semicrioulo. O principal linguista que inaugura e defende essa ideia é Gregory Guy, ao publicar em 1981, sua tese de doutorado – sob orientação do linguista brasileiro Anthony Naro – na qual argumenta que o português popular brasileiro deriva de um crioulo português formado no Brasil entre os séculos XVI e XVII e que, a partir do século XVIII, passou por um processo de descriouliização. Guy sustenta sua ideia em evidências linguísticas – como a ausência de concordância no sintagma nominal e no sintagma verbal, presentes no português popular – mas também lança mão de fatores históricos, geográficos, sociais e culturais, como a expressiva massa de escravos afrodescendentes no Brasil – que não estavam distribuídos regularmente pelo território brasileiro, mas que influenciaram na formação do português brasileiro.

Guy também aponta outro fator histórico na defesa de uma criouliização prévia no Brasil: a emigração para o Brasil de fazendeiros de cana-de-açúcar da ilha de São Tomé, que trouxeram escravos africanos que falavam uma língua crioula de base lexical portuguesa, o que o fez concluir que havia falantes desse crioulo vivendo em terras brasileiras.

Todavia, essa teoria encontrou controvérsias, manifestadas na voz de diferentes linguistas. Fernando Tarallo, em 1986, publicou sua oposição ao linguista norte-americano por meio do artigo *Sobre a alegada origem crioula do PB*. Tarallo contrapõe-se à hipótese de Guy, defendendo que o português brasileiro estaria se afastando do português europeu e não se aproximando dele.

Outros dois nomes importantes da Linguística, um brasileiro e outro australiano, Lucchesi e Baxter (1997) respectivamente, apesar de teorizarem a favor da teoria do contato linguístico pautada na ideia da transmissão linguística irregular, dão relativo crédito ao processo de criouliização na formação do português do Brasil, conforme os autores declaram:

A hipótese da relevância da crioulização prévia postulada por G. Guy (1981 e 1989) e J. Holm (1987), encontra um forte amparo nos dados sociohistóricos. [...] Desse modo, como destaca G. Guy (1989), parece razoável supor que a língua portuguesa no Brasil pode ter sofrido mudanças do tipo das que afetaram as línguas europeias em outros países do Novo Mundo, cuja história também é marcada pelo processo da escravidão de populações africanas [...] (Lucchesi; Baxter, 1997, p. 68).

Entretanto, conforme pontuado acima, essa hipótese carece de suportes linguísticos mais consolidados para explicar a realidade linguística do português brasileiro, desde sua gênese até a contemporaneidade, como Lucchesi e Baxter (1997, p. 69) apontam: “Porém, a hipótese da crioulização prévia do PPB é sensivelmente prejudicada pela falta de dados linguísticos específicos, a ela concernentes.”

Identificado os elementos centrais e polêmicos da hipótese da crioulização prévia, seguiremos para a terceira hipótese: a do contato linguístico. Contudo, antes de adentrarmos aos seus pormenores, algumas ressalvas se fazem necessárias. Apesar de a sociohistória do nosso país expressar claramente a forte presença e influência de indígenas e africanos na formação do povo brasileiro (vide a história da formação da cultura brasileira expressa no documentário *O povo brasileiro*, de Darcy Ribeiro), alguns linguistas, no século XX, sobretudo os filiados à corrente estruturalista, tais como Serafim de Silva Neto, Sílvia Elia e Mattoso Câmara Jr. não reconheceram a contribuição dessas línguas na formação linguística do português brasileiro, uma vez que eram consideradas deturpações ou corruptions da língua portuguesa. Nas palavras de Lucchesi, em entrevista concedida à *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*,

A ideologia da época também contribuiu para relegar ao segundo plano a influência das línguas indígenas e africanas. Tal é o caso de Serafim da Silva Neto e do filólogo Sílvia Elia, que proclamavam abertamente a superioridade cultural e linguística do colonizador europeu sobre os que eles chamavam “aloglotas”. Nessa perspectiva, reconhecer ou legitimar influências indígenas e africanas significava admitir a corrupção da língua portuguesa no Brasil (Lucchesi, 2019, p. 259).

Ainda hoje, possivelmente, permanece, no imaginário coletivo de muitos brasileiros, essa equivocada noção de que essas línguas, cruciais para a formação do português que falamos hoje, são inferiores ao português herdado de Portugal. O Brasil, desde sua origem como nação até os dias atuais, é um país que vive realidades polarizadas. Realidades polarizadas nas relações sociais, nas relações econômicas, nas relações políticas e também nas relações linguísticas polarizadas, até porque língua, sociedade e cultura são elementos indissociáveis e intercambiáveis. Dito isso, o cerne dessa segunda teoria é o contato linguístico maciço que ocorreu entre o português que chegou ao Brasil com as línguas indígenas e africanas, realidade

que marcou toda a sociohistória do país. Linguistas como João Ribeiro e Nina Rodrigues já chamavam atenção para as profundas influências das línguas africanas na linguagem popular brasileira do Brasil Colônia. Ilari e Basso (2006, p. 70) também já apontaram para a grande relevância das línguas africanas na história do português do Brasil: “a contribuição das línguas africanas é fundamental”. Entretanto, é em Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004b) que essa influência no português brasileiro é devidamente apreendida:

No cenário colonial, os “atores” linguísticos principais em concorrência seriam: as línguas gerais indígenas, o português europeu e o que tenho designado de português geral brasileiro em formação, que teria como falantes principais os indígenas remanescentes que se integraram à sociedade nacional e os africanos e afro-descendentes que, num crescendo, serão 42% sobre uma população de 101.750 habitantes ao fim do século XVI, conforme o historiador Jorge Couto. [...] (Mattos e Silva, 2004b, p. 100).

O português brasileiro, portanto, é resultado do contato linguístico entre as línguas africanas que ao Brasil chegaram com o português do colonizador, segundo Heliana de Mello (2002) defende. Mello (2002) acredita que o português brasileiro atual é resultado do que a autora chama de português não-padrão (PNP), aquele falado pela massa populacional que teve pouco ou nenhum acesso à educação escolar ou ainda o português falado em contexto de descontração. Esse português é fruto da transferência de traços linguísticos de línguas africanas faladas no Brasil colônia, conforme a linguista explica:

Muitos dos traços considerados não-padrão no português brasileiro aparentemente resultaram de uma conjunção de fatores. Um dos elementos desse conjunto seria a transferência de traços gramaticais das línguas africanas de substrato quando da aquisição, por seus falantes nativos, do português do Brasil (Mello, 2002, p. 355).

Dante Lucchesi (2019) foi outro grande defensor dessa tese, argumentando que o contato linguístico é a teoria que melhor explica a realidade da formação do português brasileiro, pois sintetiza o que aconteceu no Brasil: a confluência de fatores (apresentados na hipótese da deriva apreendida por Naro e Scherre) existentes num universo de intenso contato linguístico ocorrido em território brasileiro.

É necessário ressaltar ainda a contribuição linguística e cultural trazida por asiáticos e árabes, que deixaram influências lexicais no português brasileiro. Lucchsei aponta que a presença desses grupos étnicos contribuiu para atenuar a polarização linguística que se moldava no Brasil – o português do colonizador e as línguas indígenas e africanas espalhadas pelo Brasil ao passo que Mattos e Silva (2004b, p. 3) afirma que “completa-se o quadro geral do

multilinguismo no Brasil com a chegada dos emigrantes europeus e asiáticos, sobretudo a partir do século XIX.”

Ainda no escopo dessa teoria, é importante mencionar o nivelamento dialetal na história da formação do PB, que correspondeu ao processo imigratório de colonizadores portugueses para o Brasil – vindos, a maioria, do Norte de Portugal, porém conhecedores dos dialetos portugueses do Sul, que dotavam de maior prestígio social. Apesar disso, de maneira curiosa, os falares do PNP assemelhavam-se mais com os dialetos do Sul que com os do Norte. De acordo com Mello (2002, p. 348), “o efeito genérico do nivelamento dialetal português no Brasil foi o desenvolvimento de um autêntico português brasileiro, que não passou pelas inovações que se alastravam em Portugal após o pico de emigração para o Brasil.”

Para Mello (2002), Baxter e Lucchesi (1997), além de outros linguistas como John Holm (1994) e Rodrigues (1999), a teoria do contato linguístico torna-se, atualmente, a mais consentânea à realidade linguística brasileira, tendo em vista não só os fatores linguísticos, como também os fatores sociohistóricos, demográficos, geográficos e socioculturais que definem a história da nossa brasilidade, do nosso país. Desconsiderar esses elementos da e na formação linguística do Brasil seria desconsiderar os elementos constituintes e identitários da história brasileira. Citando as palavras de Meillet (1928 *apud* Lins, 2009), “a história de uma língua se esclarece pela história social e política do povo que a usa”, finalizamos esse tópico. No próximo, será abordado a história da educação no Brasil, importante capítulo da trajetória da língua portuguesa no nosso país que também dialoga com a realidade linguística contemporânea.

1.2 Histórico da educação no Brasil

Ao olharmos atentamente para a história da escolarização no Brasil, durante o período da Colônia e pós-Colônia, notamos que o imenso abismo educacional existente no Brasil contemporâneo encontra suas raízes na história da educação brasileira (como veremos mais adiante), apesar de alguns índices educacionais terem revelado algumas melhorias ao longo das últimas décadas.

Antes de adentrarmos propriamente no histórico da educação no Brasil, é importante salientar que o Brasil avançou no quesito do acesso à educação, mas isso não significa que a população brasileira, em nível nacional, tenha acesso a uma educação efetivamente de qualidade. Segundo relatório recentemente publicado pela Organização do Comércio para

Desenvolvimento Econômico (OCDE) em parceria com a *Todos pela Educação e Itaú Social*¹⁰, o Brasil avançou em alguns aspectos, entretanto, o país ainda apresenta uma gama de desafios educacionais, sendo que um dos principais reside na redução da desigualdade educacional brasileira, acentuada após a pandemia de covid-19 (2020-2022). Segundo dados desse relatório, o País avançou no quesito da democratização do acesso à escola, contudo, o Brasil ainda precisa superar três grandes desafios, a saber: a) alto índice de jovens que não concluem o ensino ou que concluem em um tempo maior do que o previsto. Em muitos contextos, o estudante evade da escola porque precisa encontrar um emprego ou assumir responsabilidades dentro de casa (realidade essa certamente maximizada durante o contexto pandêmico vivenciado no mundo; b) obstáculos de acesso e permanência no ensino, sobretudo em níveis mais elevados, como o ensino médio e o ensino superior; c) pequena variedade de itinerários educacionais no ensino médio, o que concretamente, pode vir a mudar devido à aprovação do reforma do ensino médio brasileiro.

Dados do relatório *Education at a Glance 2022* revelaram um cenário que exige bastante preocupação: o Brasil aparece em última posição no *ranking* dos países com quantitativo de jovens de 15 a 29 anos que não trabalham nem estudam, apresentando um quantitativo médio de 11,5 milhões de brasileiros nessa situação.

Voltando o nosso olhar agora para a história da educação no Brasil, começaremos com o período colonial. Nessa fase, quase a totalidade (99,9%) dos escravos era analfabeta, além da parcela majoritária da população livre também ser analfabeta (80%). Segundo dados do primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, apenas 12 mil brasileiros estavam matriculados em escolas secundárias, somente 16,5% da população entre 6 e 15 anos frequentavam escolas e cerca de 8 mil brasileiros chegavam ao ensino superior (Mattos e Silva, 2003, p. 218).

O Brasil, atualmente, apesar de já ter dado importantes passos em relação à democratização do acesso à escola e também ter criado políticas públicas que contribuem para o acesso e permanência de brasileiros e brasileiras ao ensino superior, ainda tem profundos e sérios desafios a superar quando o assunto é oferta de educação de qualidade, dever do Estado, garantido pela constituição, mas ainda uma realidade não alcançada satisfatoriamente.

Alguns dados oficiais mais recentes ainda são – ou deveriam ser – motivos de preocupação tanto das autoridades competentes quanto da sociedade civil. Com uma população estimada em 208 milhões de habitantes, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro

¹⁰ *Todos pela Educação* é uma organização não governamental, fundada em 2006, cuja sede está situada em São Paulo e que tem como principal objetivo assegurar educação de qualidade para os brasileiros. O *Itaú Social* desenvolve projetos e tecnologias sociais a fim de apoiar e contribuir para a melhoria da educação pública brasileira.

de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹, o Brasil ainda possui 6,6% da população no nível do analfabetismo, o que representa uma parcela de 11 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever. Quando analisamos o quantitativo de analfabetos funcionais, o quadro piora. De acordo com um estudo feito pelo *Ibope Inteligência* e desenvolvido pela *ONG Ação Educativa* e pelo *Instituto Paulo Montenegro*¹², 29% da população brasileira é analfabeta funcional, o equivalente a 38 milhões de brasileiros. Essa grande parcela da população está classificada nos grupos mais baixos de proficiência de leitura e escrita em língua portuguesa, o que impacta diretamente em seu desenvolvimento como indivíduo e como cidadão, prejudicando sua vida nas mais diferentes esferas (pessoal, profissional, econômica, social, familiar). Obviamente, o acesso do cidadão à educação de qualidade está diretamente relacionado ao desenvolvimento socioeconômico de sua sociedade, e é exatamente essa a constatação feita por pesquisadores da Universidade de Stanford¹³, publicada no artigo *Education, knowledge capital, and economic growth*,¹⁴ informação compilada no *Painel de Desigualdades Educacionais no Brasil*, realizado pelo Cenpec, cujo trecho da análise revela a relação educação e desenvolvimento social :

Estudo realizado por pesquisadores da Universidade de Stanford mostra que grande parte da diferença entre as taxas de crescimento econômico de longo prazo dos países pode ser explicada por diferenças na qualidade da educação oferecida à sua população e que não há prosperidade duradoura de uma sociedade sem a oferta de uma educação de qualidade (CENPEC, 2021).

Assim, ao analisarmos o quadro geral, nota-se que essa realidade também tem um impacto relevante no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Esse último índice está diretamente relacionado ao nível de letramento¹⁵ da sociedade brasileira, que ainda precisa caminhar bastante para ter, cada vez mais, brasileiros e brasileiras proficientes nas habilidades de leitura e escrita em sua língua materna. Importante correlacionar também que os níveis educacionais de uma nação estão diretamente ligados ao seu desenvolvimento econômico, uma vez que países desenvolvidos têm, em sua estrutura social e como prioridade do Estado, a oferta de educação de qualidade para a população como um todo.

¹¹ Estimativa populacional calculada a partir do último censo demográfico no Brasil, realizado pelo IBGE, em 2022.

¹² Reportagem completa disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/08/epoca-negocios-tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais-aponta-estudo.html>. Acesso em: 15 dez. 2022.

¹³ Artigo disponível em:

http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%20Woessmann%202020%20Education_knowledge%20capital_and_economic%20growth.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

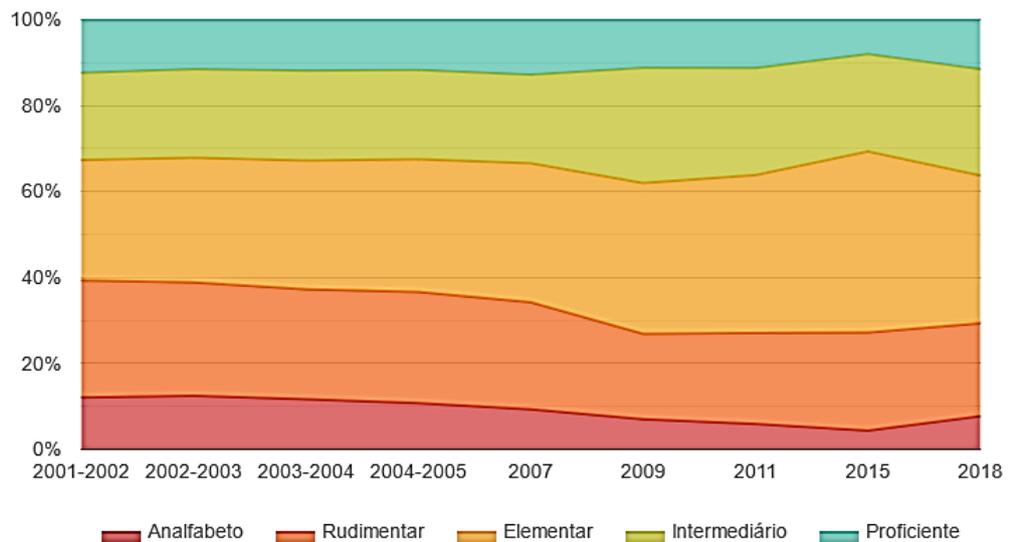
¹⁴ Educação, capital de conhecimento e crescimento econômico”, em português).

¹⁵ Segundo o verbete do *Dicionário de Linguagem e Linguística* (TRASK, 2004, p. 154; grifos do autor), letramento é “a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz [...] e isso parece bem simples. Mas não é. Entre os dois extremos constituídos pelo domínio magistralmente perfeito da leitura e da escrita, de um lado, e pelo completo *não-letramento*, de outro, encontramos um número infinito de estágios intermediários: o letramento é gradual.

Nesse sentido, para que uma sociedade se desenvolva socioeconomicamente, seus habitantes precisam estar plenamente alfabetizados e alcançar um significativo grau de letramento, para que possam contribuir econômica e socialmente para o crescimento do seu país. No segundo capítulo, destinaremos um tópico para tratar com mais profundidade sobre a temática da alfabetização e do letramento e como esses conceitos se inter-relacionam com o escopo desse trabalho.

A seguir, na figura 2, temos um gráfico que ilustra a evolução histórica do alfabetismo no Brasil dos anos de 2001 a 2018, com dados coletados por dez edições de pesquisas feitas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Figura 2. Evolução histórica dos níveis de alfabetismo no Brasil (2001-2018)



Fonte: portal do INAF¹⁶

Pelos dados obtidos a partir dos estudos do INAF, é possível notar que os níveis *analfabeto* e *proficiente* têm menor expressão na sociedade brasileira dentro do período de 17 anos analisados e que de maneira geral, o índice de analfabetismo manifesta-se em maioria em dois níveis: o rudimentar e o elementar, tendo esse último apresentado uma queda em 2009 e uma relativa melhora em 2015. Segundo dados do portal do INAF, houve significativa redução do número de analfabetos plenos na população brasileira, caindo de 12%, em 2001-2002, para 4%, em 2015 — ainda que na edição de 2018 tenha sido observado um incremento desse patamar, no limite da margem de erro. No nível rudimentar, ao longo do período analisado,

¹⁶ O gráfico disponível no *link*: alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil. Acesso em: 15 dez. 2022.

observou-se uma redução de brasileiros nesse nível, enquanto que no nível proficiente, o país ainda segue uma linha de estagnação. De acordo com dados do INAF, somente cerca de 17,4 milhões dos 144,7 milhões de brasileiros (entre 15 e 64 anos) encontram-se nesse patamar.

Seguiremos agora propriamente para o breve histórico da educação no Brasil, dividido neste trabalho em Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República.

1.2.1 Primeira fase: a escola no Brasil Colônia

Vale pontuar que as práticas de leitura, escrita e alfabetização no período de colonização eram extremamente precárias e restritas a um grupo muito seletivo da população brasileira. Desta maneira, a política linguística implementada pelo ensino e catequização dos indígenas e africanos, posteriormente trazidos para a colônia portuguesa, promoveu o predomínio da língua portuguesa, em detrimento de tantas outras línguas nativas faladas pelos colonizados, com o extermínio de milhares de línguas indígenas que já existiam em território nacional, conforme já apresentado no tópico anterior.

Quando pensamos nas origens da implementação da escola no Brasil, é necessário remontar a história da educação brasileira com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil e as diversas fases que esse processo levou.

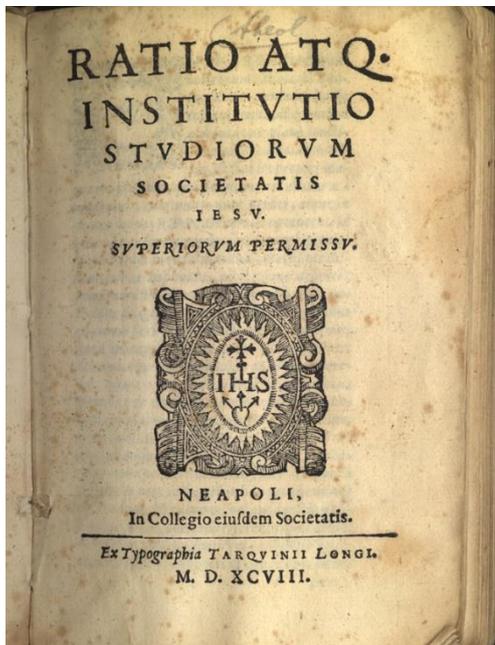
A primeira fase, que ocorreu de 1530 a 1759, diz respeito à ação homogênea dos jesuítas com o processo de evangelização e apropriação cultural dos indígenas que já estavam nas terras brasileiras. Inicialmente, a ação jesuítica tinha caráter missionário, de manter e propagar a fé católica em um momento em que ela estava sendo contestada pela Reforma Protestante, crise vivenciada em Portugal e outros países europeus.

Para que então houvesse a catequização dos indígenas ao catolicismo, fazia-se necessário alfabetizar os índios, e muitos dos padres jesuítas, para isso, passaram a se apropriar do tupi de maneira suficiente para estabelecer uma comunicação com os indígenas, sendo que o mais importante era o conhecimento da doutrina católica. Poesia e teatro eram adaptados e traduzidos como formas pedagógicas de ensino e a nudez e a bigamia eram práticas condenadas. Inicialmente, esse ensino ocorria nas casas de bé-a-bá¹⁷, que futuramente se tornariam colégios jesuítas.

¹⁷ As casas de bé-a-bá eram locais onde moravam padres e meninos órfãos trazidos de Portugal para o Brasil.

Alguns padres jesuítas se destacaram na evangelização brasileira, como é o caso de Manoel de Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira, que dominavam a língua tupi (o tronco linguístico predominante), sobretudo para se comunicar com os índios, e conseqüentemente catequizá-los. Padre José de Anchieta, conhecedor de várias línguas, foi o responsável pela publicação da *Gramática do tupi*, escrita em 1556 e publicada quatro anos depois (vide imagem abaixo). Vale destacar ainda que durante o ensino da Companhia Jesuítica um documento era utilizado rigorosamente por padres e professores jesuítas: o *Ratio Studiorum*, documento publicado em 1559, com uma coletânea de 467 regras que moldavam o fazer pedagógico e o pensamento filosófico dos docentes da Companhia de Jesus. As regras que ali apareciam eram as mesmas usadas na Europa e as aulas ministradas seguiam rigorosamente as regras que ali estavam. Até 1759, foram implantados mais de 20 colégios jesuíticos no Brasil, sendo que até hoje, no Brasil, encontram-se alguns colégios jesuíticos. A filosofia que aparecia nesse livro pautava-se no pensamento aristotélico e tomista e permeava os ensinamentos, fossem esses nos colégios jesuíticos ou aldeamentos indígenas.

Figura 3. *Ratio Studiorum*, compêndio utilizado no ensino jesuítico



Fonte: Wikipedia.

Figura 4. Capa da gramática do tupi, de José de Anchieta.



Fonte: portal Só Literatura.

Vale pontuar que as práticas de leitura, escrita e alfabetização no período de colonização eram extremamente precárias e restritas a um grupo muito restrito da população brasileira. Desta maneira, a política linguística implementada pelo ensino e a catequização dos indígenas

e africanos, posteriormente trazidos para a colônia portuguesa, promoveu o predomínio da língua portuguesa, em detrimento de tantas outras línguas nativas faladas pelos colonizados, com o extermínio de milhares de línguas indígenas que já existiam em território nacional, conforme já apresentado anteriormente.

1.2.2 Segunda fase: a escola no Brasil Império

Assim, passados um pouco mais de 200 anos, quando, entre várias reformas promovidas por Marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos tanto do território brasileiro quanto do português, por meio da Lei de 3 de setembro de 1759, data que marcou uma importante fase da história da educação brasileira. Vale destacar que a Europa estava vivendo o momento do Iluminismo, período marcado pelo racionalismo, pelo uso dos conceitos físicos e científicos em detrimento de conhecimentos metafísicos e pensamentos religiosos.

Entre as reformas pombalinas, a expulsão dos jesuítas no Brasil objetivava instituir um ensino laico e público no Brasil, entretanto, muitos desafios iriam se mostrar para tal concretização. Em 1760, realizou-se o primeiro concurso público para professores, porém, como as nomeações demoraram muito, apenas em 1774, as aulas iniciaram-se, no Rio de Janeiro. Enquanto isso, famílias mais abastadas contratavam professores particulares para seus filhos, no ensino domiciliar. Nesse período, ainda era escasso o quadro de profissionais habilitados para atuar como professores, o que levou o Estado a contratar pessoas com pouca instrução ou então padres. Os professores recebiam título de nobreza e direito vitalício ao cargo, entretanto, as remunerações eram baixíssimas e a missão, bastante árdua, além do fato de as aulas acontecerem na casa dos educadores – não havia ainda uma estruturação física de escolas como conhecemos hoje.

Nesse período, a educação passava por uma significativa mudança nos moldes do ensino, passando, gradativamente, a ser uma educação pública, livre e desvinculada da Igreja, ou seja, de caráter laico. Entretanto, como se pode ver, essa sistematização levou um bom tempo para se concretizar devido às circunstâncias da sociedade brasileira da época.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, o desenvolvimento social e cultural da colônia foi impulsionado e as ideias pró-independência se alastravam pelo país, tornando-se reais em 1822. Com a publicação da Constituição de 1824, estabeleceu-se a educação gratuita para todos e o dia 15 de outubro foi definido como o Dia do Professor, sendo o marco de criação de escolas de primeiras letras nas cidades e vilas brasileiras. Em 1834, as províncias brasileiras ganhavam o direito de definir suas regras educacionais, o que marcava o início da

descentralização do sistema educacional brasileiro. Em 1835, surgiam as primeiras escolas normais voltadas para a formação dos docentes, que desde esse período, eram, em sua maioria, mulheres.

Nesse momento, importou-se, do modelo britânico, o método mútuo de ensino, baseado no sistema fabril inglês, contudo, ele não vingou no Brasil, uma vez que os grupos escolares tinham poucos alunos, o que prejudicava a essência desse método. Muitas famílias ainda não enxergavam a necessidade de colocar seus filhos na escola, haja vista que o Brasil era, à época, um país de base escravocrata e agrária, e portanto, a educação não era necessidade muito menos prioridade para muitas famílias.

Ainda sobre as reformas pombalinas no âmbito da educação, vale destacar que havia a indicação de um ensino de uma gramática da língua portuguesa, com a proibição do uso da língua geral majoritária, o tupi, além da proibição de livros jesuíticos e compêndios utilizados pela Companhia de Jesus. Implementou-se, em essência, o sistema de aulas régias, com aulas de ortografia, de gramática nacional, história pátria, aritmética aplicada, normas de civilidade.

São Paulo foi o estado pioneiro na institucionalização e organização do sistema escolar graduado, conforme direcionado pelas reformas pombalinas. Aos poucos, foram se organizando o que na época ficou conhecido como grupos escolares, ou seja, módulos/séries da escola graduada, organizados pelo nível de conhecimento e pela faixa etária, mais próximo da realidade escolar brasileira atual.

Em suma, a educação brasileira, nesse período, começou a ganhar moldes mais semelhantes do que conhecemos hoje: estruturação do ensino primário, organização em séries e anos letivos, contratação de professores regentes de uma disciplina ou um conjunto delas (o que ficou conhecido pelo sistema de aulas régias), construção dos primeiros prédios escolares, planejamento do conhecimento em programas escolares – atualmente conhecido como currículo, – definição do tempo na escola, distribuição de horários definidos, além da homogeneização das classes escolares, por meio da faixa etária. Toda essa sistematização, obviamente, levou tempo para se consolidar no país, sobretudo devido à diferença do sistema de ensino e da dificuldade de implementar essa estrutura educacional num país como o Brasil, como por exemplo, o próprio fato de não se ter, à época, um quantitativo de docentes habilitados para lecionar nas condições e um sistema estruturado pelas novas diretrizes de Pombal.

1.2.3 Terceira fase: a escola no Brasil República

Os movimentos favoráveis à independência do Brasil e a consequente proclamação da República ganhavam cada vez mais força no país. Benjamim Constant, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, foi um dos que começou a conspirar para a derrubada da monarquia no Brasil. Em novembro de 1889, com a Proclamação da República, o sistema educacional brasileiro também foi impactado por esse importante marco histórico. Um dos aspectos republicanos que impactou diretamente na educação foi o federalismo – o poder dividido entre presidente e governos estaduais, os entes federados. Com a Constituição de 1891, a União ficou responsável apenas pela educação no Distrito Federal, enquanto que governos estaduais se responsabilizam pelo sistema educacional de cada estado. Além disso, o contexto cultural e econômico do país mudou bastante, com a reestruturação da força de trabalho, com greves operárias e com acontecimentos importantes para a cultura do país, como foi a Semana de Arte Moderna, em 1922.

Vale destacar que nessa fase diferentes formas de pensar a educação entraram em conflito, porém o embate principal ocorreu entre os ideais do escolanovismo, movimento da Escola Nova e o positivismo, proposto por Benjamin Constant e que previa disciplinas científicas como Matemática e Ciências em detrimento de disciplinas de formação humana, foco das escolas de primeiras letras na época do Brasil imperial.

Na década de 1920, o ensino como direito público ganha bastante força e uma das grandes necessidades nacionais naquele momento era a formação de mais professores e a abertura de novas escolas para atender a esse ideal. O estado de São Paulo tinha a intenção de abrir mais quatro escolas normais, entretanto, somente uma, na capital paulista, foi construída no Brasil República. Surgiram escolas complementares como alternativas às escolas normais que não demoraram tanto tempo para serem criadas.

Adentraremos agora na análise e estudo de algumas legislações brasileiras sobre o ensino de língua portuguesa.

1.3 Legislação e documentos norteadores sobre ensino de língua no Brasil

Como esta pesquisa insere-se especificamente no âmbito dos anos finais do ensino fundamental, entende-se como necessário, num primeiro momento, uma revisão de documentos e legislações publicadas em âmbito nacional e também em âmbito distrital, por se tratar de uma pesquisa realizada em uma escola pública do Distrito Federal.

Portanto, o presente tópico apresentará documentos e legislações norteadoras sobre o

ensino de língua portuguesa no Brasil. Iniciaremos pela Base Nacional Comum Curricular, importante marco legislativo na educação nacional brasileira. Em seguida, apresentaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, também de abrangência nacional, e por fim revistaremos o Currículo em Movimento, documento norteador da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Antes de adentrar nos documentos de natureza educacional propriamente dito, torna-se válido elencar as prerrogativas que abarcam a educação na Constituição Federal de 1988. Estabelece-se, pois, a educação como direito social assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, a previdência social e outros direitos previstos no artigo 6º da Carta Magna:

Art. 6º **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988, p. 18; grifos nossos).

Importante mencionar que conforme o artigo 205 da CF/1988, a educação, enquanto direito de todos os cidadãos e dever do Estado e das famílias, é peça fundamental para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, sendo também fundamental para a construção de cidadãos, preparados para atuarem e contribuírem social e economicamente na sociedade brasileira.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, p. 123) (grifos nossos).

1.3.1 A LDB e a Base Nacional Comum Curricular

Para isso, foram revisitados alguns documentos, a fim de compreender qual o espaço que a língua portuguesa apresenta em certas legislações educacionais bem como o tratamento da variação linguística em tais documentos, e qual o norte elas trazem para o ensino de língua materna na educação brasileira. A saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), publicada em 20 de dezembro de 1996, em sua primeira versão, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017 pela primeira vez, sendo atualizada mais recentemente em 2018. Já no âmbito distrital, revisitamos o *Currículo em Movimento do Distrito Federal*: anos iniciais e anos finais, atualizados em 2018 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Em uma análise geral da Lei nº 9394/1996, lei maior sobre a temática da educação em suas diversas etapas e em âmbito nacional, a respeito do ensino de língua portuguesa, verifica-se, em seu artigo 26, parágrafos 1º e 3º:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, **obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Brasil, 1996) (grifos nossos).

Nesse sentido, é possível verificar que o artigo acima, além de pontuar a necessidade da criação de uma base nacional comum – criada e publicada em 2017 –, afirma a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa, como consta no 1º § do artigo 26, bem como aponta para a obrigatoriedade do ensino fundamental ser ministrado em língua portuguesa. Já no 3º § do artigo 32 da mesma lei, há a previsão da oferta do ensino fundamental em língua portuguesa, salvo o direito às comunidades indígenas do uso de suas línguas nos processos de ensino: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (Brasil, 1996, art. 32, § 3º).

Ainda na LDB, em seu artigo 35-A, que trata sobre a Base Nacional Comum Curricular, prevê que o ensino de língua portuguesa bem como o de matemática seja obrigatório nos três anos de ensino médio (considerando neste caso o ensino médio regular), também assegurada às comunidades indígenas o direito da utilização de suas línguas maternas: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 1996, art. 35-A, § 3º). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não traz apontamentos específicos sobre o ensino de português muito menos sobre o tratamento da variação linguística no âmbito da escola, uma vez que se trata de lei nacional que tem o intuito de direcionar e organizar o sistema de educação no país, pontuando a existência futura – não mais futura nos dias de hoje – de uma legislação que regule e defina mais especificamente a educação básica no Brasil, ou seja, a BNCC.

Ao partirmos para a análise da Base Nacional Comum Curricular, publicada em sua terceira versão em abril de 2017, há uma previsão de habilidades específicas na área de Linguagens para o ensino fundamental, sendo que a Língua Portuguesa inclui-se nesta área.

Entre outras habilidades apontadas, propõe-se a ampliação dos letramentos dos estudantes, conforme consta no trecho abaixo:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 67-68) (grifos do original).

Importante também destacar que a BNCC (2018) traz diversos apontamentos e orientações para o fenômeno da variação linguística, expressando a importância de reflexões em sala de aula que tematizem a variação e a mudança linguística, assim como outros temas correlacionados, como fica evidente no seguinte trecho

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

Além disso, a Base traz um apontamento geral de que o texto deve ocupar lugar central nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa. Para isso, a BNCC assume uma perspectiva de inserir e considerar conhecimentos sobre diferentes gêneros textuais, sobre a língua e sua norma-padrão a fim de se desenvolver habilidades de leitura, produção e tratamento das linguagens.

Outro aspecto, de caráter mais inovador na perspectiva do ensino de língua portuguesa é a inserção da cultura digital, manifestada em diversos gêneros textuais mais recentemente criados e bastante utilizados pelas gerações mais novas, assumindo portanto, uma perspectiva de multiletramentos, mas sem desconsiderar gêneros mais tradicionais, como a reportagem, a entrevista, a notícia, entre outros, conforme se lê no trecho abaixo:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018, p. 69).

A BNCC traz ainda a ressalva da riqueza linguística que o Brasil possui em relação à quantidade e variedade de línguas (indígenas, línguas de imigração, línguas crioulas e afro-brasileiras) faladas no país e bastante desconhecidas pela grande maioria da população:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (Brasil, 2018, p. 70).

Outro ponto bastante relevante na BNCC diz respeito aos quatro eixos norteadores e significativos para o ensino de língua portuguesa: a leitura, a produção de textos, a oralidade e análise linguística/semiótica.

O eixo *leitura*, dentro dos apontamentos da Base, é entendido de maneira mais abrangente, uma vez que a leitura, sob as concepções mais recentes, vai muito além da leitura de textos escritos, referindo-se também “(...) a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

O eixo *produção de textos*, segundo diretrizes presentes na Base, refere-se à práticas de linguagem sendo uma relação de interação ou de autoria (individual ou coletiva), podendo ser esse texto escrito, oral ou multissemiótico¹⁸. Vale destacar neste ponto que assim como no eixo leitura, o trabalho com o texto, sob essa perspectiva adotada pela Base, deve ocorrer de forma articulada e contextualizada às práticas sociais.

A *oralidade*, terceiro eixo proposto na Base, consiste nas “práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.” (Brasil, 2018, p. 78). Esse eixo também diz respeito à oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 79).

O quarto eixo é de grande valia para o componente de Língua Portuguesa: a análise linguística/semiótica, que envolve conhecimentos sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre outras semioses. Logo esse eixo refere-se aos conhecimentos ortográficos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam o funcionamento das línguas. Importante situar de que a Base, no quarto eixo, traz uma reflexão a respeito dos fenômenos da variação e mudança linguística, inerentes às línguas naturais:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto

¹⁸ Entende-se multissemióticos texto que utilizam e exploram diferentes linguagens ao mesmo tempo, com elementos textuais diversos como palavras, imagens, caricaturas, desenhos, logomarcas, entre tantas possibilidades. Por exemplo, a história em quadrinhos, os hipertextos publicados, as propagandas publicitárias são alguns exemplos de texto multissemiótico que podem – e devem – ser explorados no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa.

de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (Brasil, 2018, p. 81).

1.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Outro documento, de abrangência nacional, e maior densidade linguística são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998. Vale ressaltar que apesar da publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, os PCNs ainda estão em vigor¹⁹. Dito isso, e no que diz respeito à temática da variação linguística na sala de aula, nota-se um olhar bem mais denso e rico sobre essa temática no PCNs:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística 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 linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (Brasil, 1998, p. 29).

Portanto, nota-se que os PCNs já destacam o caráter variável da língua portuguesa falada no Brasil, além de pontuar que apesar de o português ser a língua oficial do país, essa língua é falada, pronunciada, expressa, construída de diferentes maneiras por esse Brasil de dimensões tão largas. Em outra parte do documento, destinada às *Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos*, há um apontamento mais direto sobre o tratamento adequado que a escola deve dar às variedades linguísticas que se afastam do uso prescrito pela gramática tradicional.

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções (Brasil, 1998, p. 82).

1.3.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal

Dando sequência à apresentação e análise de importantes documentos, seguimos agora para o âmbito mais específico da pesquisa, da rede pública de ensino do Distrito Federal. O principal documento publicado até o momento que versa sobre diretrizes curriculares e que regulamenta o ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal é *Currículo em*

¹⁹ A ideia é que a Base substitua os PCNs, mas que haja uma visão integradora entre os dois documentos, que trazem direções e orientações para os currículos dos sistemas de ensino.

Movimento do Distrito Federal, que atualmente está publicado em três volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais/anos finais) e o Novo Ensino Médio.

Por se tratar de uma pesquisa voltada ao ensino fundamental, voltamos nossos olhos especificamente ao volume *Currículo em Movimento do Ensino Fundamental: anos iniciais, anos finais*, que traz os eixos norteadores comentados na BNCC, “oralidade, leitura/escrita, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica”. Segundo o documento, o ensino de Língua Portuguesa pressupõe o uso de gêneros textuais variados e articulados com o uso real da língua, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa²⁰ dos estudantes, conforme explicitado nos apontamentos iniciais do referido documento:

Ressalta-se que a finalidade precípua do ensino da Língua Portuguesa é propiciar aos estudantes a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de expressar-se adequadamente em qualquer situação, de forma oral e escrita, portanto, ler e escrever proficientemente [...]” (Distrito Federal, 2018, p. 13).

Nesse sentido, o *Currículo em Movimento* destaca que o objetivo principal da Língua Portuguesa é oferecer ao estudante a habilidade de ser proficiente em sua língua materna, isto é, comunicar-se por meio da leitura, da escrita, da escuta com fluência, com competência. O documento ressalta também as contribuições dos estudos sociolinguísticos para as concepções de ensino:

A partir da segunda metade do século, quando as discussões linguísticas lançaram novos olhares sobre a linguagem, a Sociolinguística trouxe reflexões que repercutiram na concepção de ensino. Nesse período, surgiram várias pesquisas que discutiam e refletiam sobre práticas discursivas e de letramentos, valorizando o papel fundamental da língua de promover a comunicação (Distrito Federal, 2018, p. 17).

No que tange à abordagem da variação linguística no *Currículo em Movimento – Anos Finais*, nota-se que não há um debruçar pormenorizado para essa questão, na realidade, há uma breve menção do tema como conteúdo programático do currículo de língua portuguesa do 6º ano e mais posteriormente, há outra menção da mesma espécie, nos conteúdos programáticos de língua portuguesa do 9º ano. Portanto, não há detalhamento sobre essa temática nesse documento, indicando uma lacuna que pode ser preenchida em futuras análises.

O Currículo pontua ainda que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, o ensino de língua assumiu uma postura dinâmica e interacional da língua,

²⁰ A *competência comunicativa* citada aqui faz referência a um conceito fundamental dentro dos estudos sociolinguísticos. Trask (2004, p. 59) a define como “a capacidade de usar a língua adequadamente em situações sociais.” O termo foi introduzido pelo linguista americano Dell Hymes nos anos de 1970, que achava excessivamente limitados os interesses de muitos linguistas que não consideravam senão a estrutura linguística interna, em detrimento da comunicação, e quis chamar a atenção para a importância da adequação no uso da linguagem.

uma vez que os PCNs passaram a atender novas demandas curriculares de um novo contexto de reestruturação política, econômica e social do país:

O ensino da língua, então, priorizou aspectos interacional e dinâmico, vinculados a contextos de uso, isto é, as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço passaram a requerer um cidadão aberto à diversidade cultural, à pluralidade étnica e à convivência virtual (Distrito Federal, 2018, p. 17).

Nesse sentido, o *Currículo em Movimento* orienta que o trabalho do docente de língua portuguesa esteja pautado na utilização de gêneros textuais diversos e encontrados no cotidiano do estudante, ampliando situações de letramento vivenciadas pelos estudantes a fim de que eles se tornem proficientes leitores e produtores de texto. Além disso, o Currículo prevê que haja uma articulação do trabalho de Língua Portuguesa com outras linguagens – Arte (dança, música, teatro e artes visuais), Educação Física e Língua Estrangeira com o fim de buscar um trabalho interdisciplinar no espaço escolar. Vale destacar que o docente deve partir do pressuposto de que o trabalho com os gêneros textuais é essencial no ensino de língua, mas outros conhecimentos e práticas também precisam perpassar o ensino de língua portuguesa, visto que “a língua é instrumento de poder, [...] é responsabilidade da escola garantir a todos os estudantes acesso a saberes construídos historicamente pela humanidade em relação à língua.” (Brasil, 2017, p. 13), conforme pontua a BNCC. Nesse sentido, os elementos históricos da formação do português também constituem elemento fundamental para os quais o professor de língua portuguesa precisa estar atento em seu fazer pedagógico e tal abordagem depende, muitas das vezes, da formação linguística do docente.

Além disso, a postura do professor de língua materna, dentro de uma perspectiva linguística, “deve basear-se em práticas pedagógicas que incentivem e propiciem aos estudantes as competências linguísticas” (Boaventura, 2015, p. 36). No entanto, o desenvolvimento e a adoção de tal postura demanda uma formação linguística significativa (por diversas questões, muitos dos professores que lecionam língua portuguesa atualmente não tiveram disciplinas de linguística em sua formação acadêmica).

Nesse sentido, vê-se a necessidade de encurtar as distâncias entre o conhecimento científico gerado na universidade e o ensino escolar de língua portuguesa. E parte desse encurtamento passa pela formação continuada dos professores de língua materna, conforme fala do professor Sírio Possenti, da Unicamp, numa entrevista concedida à UnBTV, no programa *Diálogos: a linguística e o ensino de língua portuguesa*:

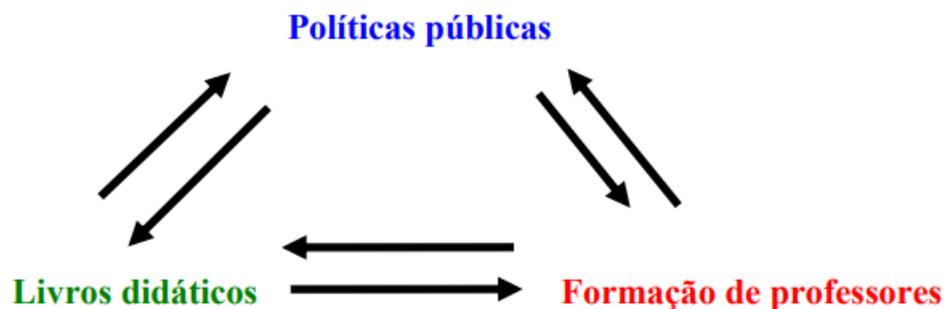
O tema que sempre volta é o da distância entre a universidade e a escola, fica parecendo que a universidade que tem que adequar à escola, em alguma medida isso é verdade, mas não necessariamente ela tem que mudar, pode ser que a escola tenha que mudar pra incorporar o saber que a universidade produz. Ninguém tá [*sic*] numa posição tranquila e pacífica diante desse problema (Possenti, 2019, UnBTV).

Outra questão que merece bastante atenção é a formação continuada dos docentes que atuam diretamente com o ensino de língua materna. Paula Cobbuci (2011) traz importantes reflexões sobre esse tema em sua tese de doutorado, na qual discorre sobre as contribuições da Sociolinguística Educacional para a formação continuada de professores de língua portuguesa, num movimento articulado com políticas públicas e a produção de material didático em língua materna:

As políticas públicas enriquecem os livros didáticos e a formação inicial e continuada de professores. Os livros didáticos enriquecem a formação inicial e continuada dos professores. A formação de professores enriquece o livro didático e ambos enriquecem as políticas públicas, em um círculo *virtuoso*, [...] (Cobucci, 2011, p. 270) (grifos da autora).

A autora apresenta o seguinte diagrama para ilustrar a relação mencionada acima:

Figura 3. Diagrama de relações: políticas públicas - livros didáticos - formação de professores



Fonte: Cobucci, 2011, p. 270.

Portanto, encerramos esse capítulo com a convicção de que olhar para o passado é tarefa indispensável para aqueles que desejam compreender o presente e buscar um novo futuro para o ensino em sala de aula e o letramento ancorado numa pedagogia culturalmente sensível que dê o tratamento adequado à variação linguística e promova o interesse dos estudantes desde sua formação básica, universitária até a continuada, ressaltando o que constitui a identidade do povo brasileiro e os multifacetados caminhos da nossa “língua brasileira”.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra falada é um fenômeno natural; a palavra escrita é um fenômeno cultural.

(Fernando Pessoa, 1999, em *Língua Portuguesa*)

2.1 Da Linguística e da Linguística Textual

Iniciamos esse capítulo discorrendo sobre *Língua oral e língua escrita: relação entre oralidade e escrita*, no qual se apresentam os traços divergentes entre o texto falado e o texto escrito, explanando também traços complementares entre as duas modalidades. Na sequência, abordaremos os conceitos de ‘textos’ e ‘gêneros textuais’, uma vez que o texto escrito é objeto de estudo, e a variação linguística objeto de estudo em questão. No tópico seguinte, intitulado *Da Sociolinguística*, abordaremos os fenômenos da variação e da mudança linguística, inerentes às línguas naturais e essenciais para a compreensão da análise dos dados pesquisados, que será feita no quarto capítulo bem como os conceitos de norma linguística e o fenômeno da hipercorreção. No terceiro e último tópico, apresentaremos aspectos sobre alfabetização e letramento bem como a teoria dos três contínuos, elementos teóricos integrantes da Sociolinguística Educacional.

2.1.1 Língua oral e língua escrita

Este tópico trata das características essenciais da oralidade e da escrita, conceitos desenvolvidos no seio da Linguística Textual, área da linguística que tem sua fase inicial desde a segunda metade de 1960 até meados de 1970, tendo sido bastante desenvolvida na linguística brasileira por estudos de Ingedore Koch. Segundo Koch (2023, p. 19), “a Linguística Textual teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto.”

Dito isso, passamos agora para a relação intrínseca entre a interface oral e escrita das línguas. É sabido que as línguas naturais têm manifestações orais como formas, ou seja, a expressão oral de uma língua é um elemento importante em sua constituição. Segundo Marcuschi (2010, p. 17), “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve.”

Ao pensarmos sobre as divergências entre texto escrito e texto falado, muitas são as distinções existentes entre as modalidades, entretanto, há também muitas semelhanças e

complementariedades entre elas, como Marcuschi (2010) pontuou em sua importante obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, quando afirma:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (Marcuschi, 2010, p. 17).

Em linhas gerais, no texto escrito, as noções de tempo e espaço não coincidem, uma vez que diferentemente do que ocorre com o texto falado, o contexto de produção e o contexto de recepção, isto é, o momento em que a mensagem é produzida e o momento em que ela é recebida, não são, normalmente, os mesmos. Outra característica do texto escrito que diverge do texto falado é o tempo para o planejamento, a execução mais minuciosa, a execução mais elaborada, com tempos para revisão e reescrita, quando for o caso.

Em contrapartida, o texto falado apresenta outras características, ausentes na produção da escrita. A primeira delas é a interlocução ativa, em que o falante e o ouvinte estão presentes simultaneamente, permitindo a formulação conjunta da produção verbal, que, por consequência, não tem o mesmo tempo de planejamento e execução prévios do texto escrito.

Koch e Elias (2011a) diferem a fala da escrita, em termos gerais, ao afirmarem que:

Fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias, ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa (Koch; Elias, 2011a, p. 14).

Outro linguista que também sintetizou bem a diferença entre fala e escrita é Luiz Carlos Cagliari (1995, p. 37) ao dizer que “a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas (...)”.

Importante pontuar que apesar de a escrita ter assumido, na maioria das civilizações, um prestígio social maior que a fala, não se pode considerar que uma é superior à outra e muito menos que a escrita é derivada da fala. Não se pode compreender a escrita como uma representação da fala, é preciso compreender que são suas modalidades distintas de uma língua e que o funcionamento de cada uma diverge. Sobre essa distinção, Mattoso Câmara (2013, p. 20), em sua *Estrutura da Língua Portuguesa*, escreveu: “[...] a escrita não reproduz fielmente a fala, como sugere a metáfora tantas vezes repetida de que “ela é a roupagem da língua oral.” Ela tem as suas leis próprias e tem um caminho próprio.”

Os estudos de Rosa Virgínia Mattos e Silva (1997) demonstram bem como a questão da heterogeneidade linguística no Brasil, com a formação de um português num cenário multilíngue como foi o caso brasileiro e o (precário) processo de escolarização brasileiro, impactaram e ainda impactam diretamente a aquisição do sistema ortográfico e consequentemente da modalidade escrita dentro no ambiente escolar. Ela argumenta que aspectos de variações fonéticas e sintáticas da fala do português brasileiro manifestam-se também nos textos escritos dessa língua. Sobre esse assunto a linguista escreve:

Essas características da fala cada vez mais avançam nos usos escritos e são elas alguns dos motivos da constante preocupação de várias instâncias da sociedade brasileira, não só as escolares, com o que designam de “decadência” da língua portuguesa no Brasil (Mattos e Silva, 1997, p. 53).

No entanto, é indispensável destacar aqui que fala e escrita não estão em posições dicotômicas, como pode aparentar, mas estão situadas em um contínuo tipológico, conforme Marcuschi (1995, p. 13 *apud* Koch; Elias, 2011a, p. 14) pontua: “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos.”

Assumindo, portanto, essa compreensão de que os textos falados e escritos não estão estanques em polos contrários, mas se distribuem em um contínuo, as diferentes produções textuais podem se aproximar ou se distanciar mais de uma modalidade ou de outra. Exemplificando melhor, em um dos polos desse contínuo está a conversação face a face que ilustraria o ato de fala mais espontâneo e no outro polo, estaria a escrita formal, manifestada em gêneros textuais como artigos científicos, ensaios, textos literários, entre outros. Assim, existe uma gradação de forças em que, normalmente, os textos escritos ficarão mais próximos da formalidade, e textos orais tenderão a estar mais próximas da informalidade.

Por um bom tempo, vigorou uma visão polarizada de ambas modalidades, como é possível visualizar no quadro abaixo, proposto por Koch e Elias (2011a):

Figura 4. Traços distintivos entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
predominância do <i>modus pragmático</i>	predominância do <i>modus sintático</i>
fragmentada	não fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pequena frequência de passivas	emprego frequente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Fonte: Koch; Elias, 2011a, p. 16.

Todavia, hoje, sabe-se que nem todos os traços acima são exclusivos de uma ou de outra modalidade e que essas divergências se estabeleceram pautadas no padrão da língua escrita, normatizada pelos moldes gramaticais, o que contribui para uma mentalidade preconceituosa em relação ao ato de fala – despreziosa, falha, desorganizada e até caótica.

Por outro lado, é sabido que, apesar das semelhanças entre fala e escrita, cada uma apresenta características singulares, próprias, caso contrário, não seriam modalidades de um mesmo código linguístico. Fernando Pessoa sintetiza bem essa diferenciação ao discorrer sobre a palavra escrita e a palavra falada: “Pertencendo, pois, a mundos (mentais), essencialmente diferentes, os dois tipos de palavra obedecem forçosamente a leis e regras essencialmente diferentes.” (Pessoa, 1999, p. 19). A respeito das diferenças mais perceptíveis entre fala e escrita, Rodrigues (2016b) descreve:

Enquanto a escrita é linear, sem retornos e redundâncias, sem lacunas, pode-se afirmar que a fala pode ser linear, circular, ondular, espiral, enfim, pode assumir os mais diversos contornos e as mais variadas feições em suas realizações, porque é um meio que apresenta em se fazendo”, conta com o recurso imprescindível da presença do outro, dos gestos, dos sentidos, das entonações (Rodrigues, 2016b, p. 8).

Desta maneira, pontuaremos agora elementos prototípicos da língua falada e da língua escrita, não com a intenção de estabelecer uma visão antagônica das duas modalidades, mas com o intuito de conhecer melhor cada uma dessas modalidades de uma mesma língua.

Em termos gerais, a língua falada caracteriza-se por apresentar uma natureza interacional e dinâmica, uma vez que exige a interlocução mínima de dois falantes, que dialogam, coargumentam, logo, constroem reciprocamente o ato interacional. Assim sendo, a língua falada é construída no momento em que se *fala* efetivamente, portanto, o planejamento e a previsibilidade não são elementos recorrentes, exceto em contextos em que se exige uma monitoração e planejamento maior do evento de fala, como por exemplo, em discursos formais, entrevistas de emprego, palestras ou conferências. Além disso, a língua oral manifesta-se por meio de uma sintaxe própria da oralidade, sem, contudo, desconsiderar a sintaxe geral da língua em uso. Devido ao seu dinamismo e construção conjunta pelos interlocutores envolvidos, os atos de fala não podem ser desvinculados e analisados de forma isolada, fora do contexto de produção. Ainda sobre a relevância da contextualização para a compreensão do que está sendo dito, John Gumperz (2002), importante nome da Sociolinguística Interacional, afirma que “há pistas linguísticas e extralinguísticas e que estas se encontram no cenário e no conhecimento que os participantes têm sobre o que aconteceu antes da interação” (Gumperz, 2002, p. 20).

Por fim, a fala também é marcada concretamente por hesitações, correções, inversões, topicalizações, truncamento de ideias, reformulações, que nada mais são do que pressões e interferências pragmáticas que sobressaiem à rigidez da sintaxe da língua, o que tende a ficar mais evidente na escrita. Colocadas essas considerações sobre a fala, adentramos na caracterização da escrita.

Um primeiro elemento típico ao texto escrito, como já citado anteriormente, é a natureza previsível e planejada, uma vez que escrever exige um tempo e espaço distintos da fala. Koch e Elias (2011a, p. 31) sintetizam isso muito bem ao dizerem que “a atividade da escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sociohistórica e cultural). Dessa maneira, a escrita, por ter mais tempo e intencionalidade na produção, apresenta, em geral, maior preocupação com a sintaxe daquilo que se escreve, sobretudo em determinados gêneros textuais, em que a elaboração da linguagem é mais exigida, como em textos acadêmicos, literários, jornalísticos. Por fim, o texto escrito possui um tempo de confecção maior, com possibilidades de tempo e espaço assíncronos²¹.

²¹ Vale pontuar que atualmente, devido aos avanços tecnológicos que possibilitam interações escritas instantâneas, como aplicativos de mensagens, esse caráter de assincronicidade é variável. Contudo, nos gêneros textuais tradicionalmente escritos e que não fazem uso de tecnologia como canal de envio, ainda sobressai a separação de tempo e espaço.

Traçadas as características mais gerais da escrita, passaremos para a discussão, mesmo que breve, de uma questão de extrema relevância no escopo dessa pesquisa: *marcas de oralidade na escrita*. Ao analisarmos textos escritos por estudantes em fase escolar, podemos notar a presença de diversas marcas e fenômenos da oralidade na escrita, tais como a ambiguidade na referência contextual (quando um determinado termo anafórico ou dêitico no texto se refere a dois termos simultaneamente), as frequentes repetições vocabulares (frequentes na fala, mas que muitas vezes, não cabem na escrita), a utilização recorrente de conectivos textuais comuns da fala (*e, aí, daí, então, aí então*), a justaposição de ideias e enunciados, sem presença de pontuação ou conexão explícita (o que no texto escrito se reflete nas propriedades de *coesão* e *coerência*), a presença do discurso direto sem a colocação de verbos do tipo “dicendi” (verbos do tipo ‘dizer’), além da segmentação gráfica que se expressa visivelmente no papel, com separações silábicas inadequadas ou inadequações ortográficas recorrentes nos primeiros anos de aquisição da língua escrita, e que às vezes, levam anos para serem sanadas. Portanto, há uma relação intensa entre língua falada e língua escrita e as marcas da oralidade na escrita são um reflexo dessa relação.

Postas as semelhanças e divergências entre língua falada e escrita, partimos para a conceituação de texto, meio escolhido para se analisar a variação linguística no uso do português além da conceituação dos *gêneros textuais*, bastante utilizados no contexto da sala de aula.

2.1.2 Texto e gêneros textuais

Como já mencionado anteriormente, a Linguística Textual atribuiu natureza científica aos estudos sobre texto, entretanto, essa nem sempre foi uma realidade, conforme pontua Bentes (2008, p. 245): “houve um percurso de mais de 30 anos desde que o termo Linguística de Texto foi empregado pela primeira vez por Harald Weinrich, (...)”. No Brasil, Ingedore Koch e Luiz Antonio Marcuschi listaram diversos autores que compuseram a primeira geração de estudiosos que propunham o texto como uma unidade científica dos estudos linguísticos. No entanto, nas origens da linguística textual, não houve um caminhar homogêneo, consoante Marcuschi (1998 *apud* Bentes, 2008) pontua: “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas.”

Dito isso, passamos para a definição do termo *texto*. Nas palavras de Koch e Elias (2011a, p. 13), “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional”. Por conseguinte, todo texto é resultado de uma coprodução entre

interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza (Koch; Elias, 2011a, p. 13), distinção que será melhor explorada nesse capítulo.

Ao refletirmos sobre o papel do texto em sala de aula, é válido retomar os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, publicados em 1998, mas que apontam a importância de se trabalhar o texto na sala de aula – contextualizado às práticas comunicativas reais, ou seja, o trabalho direto com gêneros textuais variados:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (Brasil, 1998, p. 23).

Sendo assim, o texto é a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, conforme já destacam os PCNs, uma vez que é necessário contemplar, no ambiente da sala de aula, a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, abandonando a prática recorrente de estudar e analisar língua por meio de fragmentos, letras, frases, exemplos e palavras descontextualizadas ao uso real, concreto, pragmático da língua portuguesa. Essa concepção fica bastante evidente nos PCNs:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva (Brasil, 1998, p. 23).

Essa postura pedagógica adotada no ensino de língua portuguesa contribui, em geral, para a memorização de nomenclaturas e regras gramaticais, mas não para uma apropriação efetiva dos mecanismos e estratégias linguísticas, aspecto que será retomado adiante neste trabalho. Neste ponto, trataremos dos conceitos fundamentais de *tipo* e *gêneros textuais*, elementos da Linguística de texto. Marcuschi (2002 *apud* Rojo, s.a), a respeito da distinção entre os dois termos, explica: o tipo textual é “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” ao passo que os gêneros textuais seriam “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” Assim, o conceito de tipos textuais é mais abrangente ao passo que o grupo dos gêneros textuais é demasiadamente mais extenso.

Quando falamos de tipos de textos (ou ainda tipologia textual) nos referimos aos cinco tipos clássicos: a narração, a descrição, a dissertação, a injunção, a exposição (essa classificação

pode variar de quatro a cinco tipos, a depender dos autores). Nas palavras de Travaglia (2002, p. 201), “os tipos se conjugam em um mesmo texto, ou seja, dificilmente temos tipos textuais puros.” Assim, “um tipo se define como de um tipo pela dominância, em função do tipo de interlocução que se pretende estabelecer.” (Travaglia, 2002, p. 204). Quando se trata da definição de gêneros textuais, o que os define bem é a sua variedade e aplicabilidade social. Quando lemos uma notícia ou reportagem, quando escrevemos um bilhete ou um e-mail, quando lemos um editorial ou um artigo de opinião, estamos utilizando gêneros textuais. Logo, o gênero textual exerce uma função social específica e em geral, possui veículos próprios de veiculação, como jornais, revistas, rádio e mais recentemente, meios eletrônicos promovidos pelo advento da internet.

Assim, essa pesquisa visa investigar os gêneros textuais (gêneros escolares ou textos escolares). No capítulo 3, serão apresentados quais os gêneros elencados para a coleta de dados. Isso implica dizer que não se trata de um estudo propriamente sobre diferentes tipos gêneros textuais, mas se trata de um estudo que por meio de textos escolares, busca investigar traços graduais do português brasileiro.

De maneira geral, usamos os gêneros textuais em diversas situações comunicativas do nosso cotidiano, conforme Köche e Marinello (2018, p. 9) pontuam: “As interações entre os indivíduos no dia a dia ocorre por meio de gêneros textuais próprios que o usuário da língua emprega, disponíveis num acervo de textos construídos pela prática social ao longo da história.” Normalmente, os gêneros “são formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo que se expressam em produções orais ou escritas.” (Koch; Elias, 2011a, p. 55).

Mikhail Bakhtin, filósofo russo e teórico especialista em gêneros textuais, destaca o caráter heterogêneo dos gêneros, uma vez que os âmbitos de utilização da língua são intensamente heterogêneos, podendo ir desde o diálogo cotidiano à uma tese de doutorado. A respeito dessa questão, o intelectual declara:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (Bakhtin 1992 *apud* Koch; Elias, 2011a, p. 55).

Um importante nome da linguística brasileira que estudou bastante sobre os gêneros textuais e os desdobramentos desse tema é o saudoso professor Luiz Marcuschi. Segundo ele, não é possível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos.

É necessário ressaltar que mesmo que os usuários da língua não dominem teoricamente o gênero em uso, eles o conhecem intuitivamente, conforme Bakhtin defende: “Em nossas práticas comunicativas usamos os gêneros com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica.” (Bakhtin, 1992 *apud* Koch; Elias, 2011a, p. 57). Bortoni-Ricardo, quando questionada sobre o papel dos gêneros textuais e/ou discursivos no ensino de língua portuguesa, traz uma definição sobre os gêneros e faz uma reflexão sobre o fato de cada falante dominar uma certa quantidade de gêneros:

Gêneros são peças de linguagem historicamente consolidadas, que podem ser orais ou escritos. [...] Cada falante tem domínio sobre um certo número de gêneros. Isso é parte da sua competência comunicativa [...] O repertório de gêneros de um falante não coincide necessariamente com o repertório de outro falante. Por exemplo, algumas pessoas são muito hábeis na contação de histórias infantis, outros não assumem se engajam nesse evento por não terem habilidades com eles... (Bortoni-Ricardo, 2022, p. 228).

2.2 Da Sociolinguística Variacionista

2.2.1. A variação e a mudança linguística

Antes mesmo do advento dos estudos sociolinguísticos, o caráter variável das línguas já era reconhecido por importantes nomes da linguística, como Mattoso Câmara Junior e Roman Jakobson. Na clássica obra *Estrutura da língua portuguesa*²², Joaquim Mattoso Câmara Júnior (2013, p. 18) já preconizava a respeito da inegável variabilidade das línguas: “De qualquer maneira, a invariabilidade profunda, em meio de variabilidades superficiais, é inegável nas línguas.”

Os estudos linguísticos vêm, cada vez mais, ratificando esse pressuposto, tão caro à Sociolinguística, que inseriu efetivamente, sobretudo a partir dos estudos quantitativos liderados por William Labov, na década de 1960, a variação como objeto central de investigação. Atualmente, graças a essa percepção, se tem a consciência de que a variação é parte essencial do comportamento linguístico dos falantes bem como “a variação é veículo da mudança linguística”, nas palavras de Trask (2004, p. 303).

Os estudos linguísticos demonstram que as línguas naturais variam ao longo do tempo e também de acordo com o espaço, além de vários outros aspectos extralinguísticos, como a idade do falante, sua profissão, sua origem socioeconômica, seu nível de escolaridade, entre

²² *Estrutura da língua portuguesa* é uma importante obra da linguística brasileira, escrito pelo professor e linguista Joaquim Mattoso Câmara Junior, cuja primeira edição foi publicada em 1969 pela Editora Vozes.

outros. Assim sendo, uma mesma língua, por mais hegemônica que aparenta ser, não é falada da mesma forma por seus usuários, mesmo que, no senso comum, esse movimento de usos linguísticos variáveis não seja visto de forma positiva, sobretudo pelas classes economicamente mais favorecidas. Sobre esse aspecto, Alkmin (2008) escreve:

No plano sincrônico, as variações observadas nas línguas são relacionáveis a fatores diversos: dentro de uma mesma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, de idade, de sexo diferentes falam distintamente (Alkmin, 2008, p. 34).

Assim, partindo do pressuposto que as línguas variam a todo momento e que fatores externos à língua influenciam esse fenômeno, é possível organizar a variação em tipos, classificações motivadas por fatores específicos, conforme Mattoso Câmara (2013, p. 18) já assinalava: “[...] é preciso não esquecer que (...) a língua em sentido lato se subdivide em dialetos regionais, dialetos sociais e registros.” Por exemplo, ao compararmos, o falar carioca com o falar paulista, é possível perceber que o português é falado de formas distintas no Brasil, e essa distinção pode ser notada em diversas regiões brasileiras, motivada pela região geográfica do falante. Interessante observar, nesse exemplo, que apesar da variação existente entre os falantes brasileiros, há um cenário de intercompreensão entre os diferentes falares do português brasileiro, o que nem sempre ocorre em outros países com grande diversidade dialetal. Entretanto, sobre esse aspecto, a língua portuguesa, apesar das variações evidentes em seu uso, firmou-se numa relativa hegemonia nacional, em especial no ambiente escrito.

Compreendido a relevância da variação nos estudos linguísticos, abordaremos brevemente os tipos de variação. A primeira delas, já mencionada no exemplo dos falares brasileiros, corresponde à variação *diatópica* (do grego *dia*, através de; *topos* = lugar, região) também chamada de geográfica, que segundo Ilari e Basso (2006, p. 157), refere-se às variações que “uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países.” Costuma ser a variação mais notada pela maioria dos brasileiros, por ser facilmente notada nas diferenças vocabulares do PB além das diferentes pronúncias e prosódias brasileiras. A variação geográfica (também chamada de regional) pode ser estudada nos vocábulos, estruturas fonético-fonológicas, morfossintáticas ou simplesmente em expressões típicas de diferentes regiões.

Outra importante variação, que ocorre ao longo da história de uma língua, é a *variação diacrônica* (do grego *dia* = através de; *cronos* = tempo), conforme Boaventura (2015, p. 24) explica: “[...] é aquela constatada na evolução histórica da língua, ou seja, é verificada nos diferentes momentos pelos quais a língua passa.” A variação histórica, como também é

chamada (*generacional* ou *temporal* são outras denominações possíveis), pode ser investigada em jornais, textos literários ou oficiais, cartas, ou até mesmo pela análise comparativa da fala de diferentes idades, em um espaço de tempo, conforme Labov indicava em seus estudos variacionistas em tempo aparente. A variação diacrônica justifica-se no fato de que todas as línguas são “continuação histórica ou transformação de alguma outra. O tempo, os contatos entre as línguas, a passagem das gerações são gatilhos poderosos de desencadeamento desse tipo de variação”, consoante Rodrigues (2016b, p. 213).

Nem sempre a variação diacrônica ocorre num espaço de séculos ou longos períodos, ela pode ocorrer num menor espaço de tempo. Um exemplo clássico do português é a mudança linguística que a forma de tratamento *vossa mercê* sofreu até gerar o pronome de tratamento *você*, fruto de uma variação diacrônica do português brasileiro. Passemos agora para uma breve apresentação da evolução fonético-fonológica e pragmática desse pronome.

Durante o período do português arcaico, a palavra *mercê* era utilizada para algum benefício ou graça, concedido pelo rei ou por alguma divindade. Entretanto, com o passar do tempo, essa palavra passou a ser usada especificamente para favores concedidos pelo rei enquanto que o termo *graça* era usado no contexto das divindades. Consequentemente, a expressão *vossa mercê* passou a ser usada para aqueles que deviam benefícios ao rei, denotando marcas de respeito e hierarquia. Inicialmente, eram utilizados pelos súditos para se dirigirem aos reis, porém, com seu uso cada vez mais recorrente e diluído, passou a ser empregado por membros da corte que tinham algum subordinado, em relações entre comerciantes, homens detentores de alguma posse, difundindo-se até adentrar os contextos familiares, de caráter mais íntimo. Trata-se de um exemplo de mudança linguística na língua portuguesa, que hoje é percebida pelos brasileiros devido à evolução fonética que a expressão *vossa mercê* sofreu ao longo de um período de sua história, conforme esquematizado abaixo:

<i>vossa mercê</i> > <i>vossemecê</i> > <i>voss'mecê</i> > <i>vomecê</i> > <i>vom'cê</i> > <i>vomcê</i> > <i>você</i>

Polli da Silva (2009) ressalta que essa mudança ainda não se completou no português, uma vez que há no português brasileiro contemporâneo usos linguísticos como *ocê* ou *cê* (a depender da região do falante), conforme a autora explica: “Voltando ao *você*, percebe que a cadeia não fecha com a redução de *vossa mercê* para *você*. Ela continua e pode acabar, daqui a algum tempo, no *cê*, monossílabo, como a maioria dos pronomes pessoais.” (Polli da Silva, 2009, p. 166).

No que diz respeito à língua portuguesa em caráter mais amplo, a primeira grande variação diacrônica corresponde ao uso distinto da língua portuguesa falada no Brasil e a língua

portuguesa falada em Portugal. Diversos estudos e obras comprovam tais divergências, conforme Teyssier (2007), Ilari e Basso (2006), Naro e Scherre (2007) e outros.

Um terceiro tipo de variação bastante recorrente nas línguas é a *variação diastrática* (do grego *stratum* = camada, estrato), que se refere à variação “que se encontra quando se comparam diferentes estratos de uma população”, de acordo com Ilari e Basso (2006, p. 175). Ela se efetiva no nível sociocultural dos usos linguísticos, podendo também, por esse motivo, ser chamada de *variação sociocultural*. Em uma sociedade bastante estratificada socialmente e marcada por profundas desigualdades sociais como a sociedade brasileira, essa variação é motivada por diversos aspectos extralinguísticos, como o nível de escolaridade, a origem socioeconômica do falante, o grupo social ao qual faz parte, a faixa etária, a profissão que exerce, entre outros fatores. Todos eles influenciam o uso linguístico do falante e um exemplo disso é o sistema pronominal do português brasileiro, que varia de acordo com a variedade linguística de qual o falante faz parte. De acordo com a prescrição da gramática normativa, o português prevê três pronomes para o singular (*eu, tu, ele/ela*) e três pronomes para o plural (*nós, vós, eles/elas*). O paradigma do português brasileiro não padrão reduz esses usos para três ou duas conjugações verbais, a saber, respectivamente: eu **falo**; *você, ele, a gente fala*; *vocês/elas fala*), ou ainda, em um paradigma mais reduzido e próprio de variedade estigmatizada: “*eu falo*; *você, ele/ela, nós/a gente; vocês, eles/elas fala*). Esse exemplo figura bem um caso de variação linguística do PB que, apesar de sua natureza linguística, produz avaliações negativas por parte de outras variedades linguísticas que não fazem uso do sistema pronominal reduzido a duas conjugações verbais. A respeito dessa temática, trataremos com mais atenção no espaço destinado aos traços graduais do português brasileiro.

Por fim e não menos relevante, ainda é possível pontuar a *variação diafásica* (do grego *phásis*, ‘expressão, modo de falar’) que se refere ao uso próprio que cada falante faz da língua de acordo com a situação de uso real da língua. Por exemplo, a maneira como se fala diante de um juiz em uma audiência é bem diferente da maneira como se fala com um amigo em uma mesa de bar. Esse tipo de variação está relacionado ao nível de monitoramento do discurso, ou seja, de maior ou menor informalidade da língua, podendo ser um uso mais próximo da fala coloquial ou mais próximo da norma culta. Sobre essa categoria de variação, Castilho (2019, p. 211) a chama de variação individual e sobre ela escreve: “Diferentes graus de intimidade caracterizam o espaço social interindividual. A língua produzida segundo esse eixo é denominada registro, em que se reconhece o PB informal (ou coloquial) ou o PB formal (ou refletido).

Além dessas classificações, ainda há uma quinta, de fundamental importância para esse estudo: a variação *diamésica*, que corresponde aos usos variáveis da língua falada e da língua escrita. Castilho denomina de variação de canal, na qual se estabelece pela presença ou ausência do interlocutor, conforme o gramático explica: “A comunicação linguística pode ocorrer em presença do interlocutor, quando falamos, ou na sua ausência, quando escrevemos. Isso nos leva à variação de canal, a língua falada e a língua escrita.” (Castilho, 2019, p. 212). Portanto, essa pesquisa, por focalizar os traços linguísticos presentes no português escrito de estudantes em fase escolar, considera que esse tipo de variação, que expressa as diferenças entre ambas as modalidades, será fundamental na discussão dos dados coletados, apesar de a escrita apresentar maior grau de monitoramento linguístico que a fala, pressupõe-se a hipótese de que traços da oralidade do PB sejam revelados na escrita de gerações mais novas de falantes. Essa discussão será melhor apresentada nos próximos dois capítulos.

Importante ressaltar que apesar dos diferentes tipos de variação elencadas (geográfica, histórica, social, estilística e de meio), elas não ocorrem isoladamente, uma vez que de acordo com Rodrigues (2016b, p. 217), “no ato de interagir, o falante utilizará, digamos, a variedade linguística relativa a sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo e segundo a situação em que se encontrar.”

Dizer que as línguas variam implica dizer que as línguas possuem um caráter dinâmico, e não estável, além do fato de os estudos (socio)linguísticos mostrarem que essa variação não ocorre de forma desordenada, mas de maneira motivada por fatores linguísticos e também extralinguísticos – e aí encontra-se o objeto de estudo da Sociolinguística. Além do caráter sistematizado da variação linguística, não se pode deixar de pontuar que a variação recebe, inevitavelmente, avaliações sociais diversas, conforme Mendes (2013, p. 113) argumenta: “Todos nós temos impressões e fazemos avaliações acerca de usos linguísticos e sim, muitas delas são preconceituosas; ao (socio)linguista, contudo, cabe descrever e explicar os significados sociais correlatos a certos usos linguísticos.”

Sendo assim, o papel da Sociolinguística, é descrever e explicar, cientificamente, o que motiva e condiciona as variações nas línguas, olhando, para isso, tanto para fatores internos à língua quanto para fatores externos, de natureza social. Segundo Meyerhoff (2010 *apud* Viotti, 2013, p. 145) “a sociolinguística variacionista entende que as línguas não são desenhadas como sistemas regulares perfeitos, mas se forjam pelo modo como os falantes as usam em contextos interpessoais e sociais.”

Colocadas essas distinções a respeito dos tipos de variação, discorreremos a respeito do fenômeno da mudança linguística. As línguas naturais mudam, quer nos queiramos, quer não.

“A mudança está associada ao funcionamento das línguas, ou, em outras palavras, trata-se de um fenômeno essencialmente funcional, no sentido de que está relacionado às estratégias comunicativas que os usuários utilizam nos diferentes eventos de uso.” (Martellota, 2011, p. 27).

Partindo de uma abordagem sociolinguística adotada nesta pesquisa, os fenômenos da variação e da mudança linguística são compreendidos sob essa perspectiva, apesar de haver outras visões possíveis. Nas línguas naturais, encontramos tanta a mudança quanto a variação linguística e é necessário pontuar que há uma relação entre ambos os fenômenos. Um exemplo clássico disso é o percurso histórico que o latim fez, passando por diversas mudanças linguísticas, até chegar a originar as línguas românicas que conhecemos hoje, como o português, o francês, o espanhol, entre outras.

Duas ou mais formas de se dizer algo com valor semelhante são considerados casos de variação. Se tal variação se mantiver bem delimitada por grupos dialetais (regionais ou sociais), dizemos que a variação é estável (Martelotta, 2011, p. 48). Assumindo a perspectiva da Sociolinguística, toda mudança pressupõe uma variação anteriormente. Para melhor exemplificar a distinção entre variação e mudança, tomemos como exemplo o uso variável da 1ª pessoa do plural no português brasileiro: há o uso do pronome *nós* bem como o uso da expressão *a gente* para exprimir essa pessoa verbal, como pode se ver nos exemplos abaixo:

- (a) **Nós** compramos os ingredientes para a receita da torta ontem.
- (b) **A gente** comprou os ingredientes para a receita da torta ontem.

O uso variável da 1ª pessoa do plural pode ser um sinal de mudança em progresso no português brasileiro e evidenciam variação no uso, dado a relação inter-relacionada entre variação e mudança. Martellota (2011, p. 48) adverte, inclusive, que “duas ou mais formas de se dizer algo com valor semelhante são consideradas casos de variação.” Entretanto, quando essas duas formas coexistem em grupos dialetais distintos, sem a predominância de uma sobre a outra, trata-se de uma variação estável. Por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, “A variação em uma comunidade linguística não é caótica, aleatória, mas estruturada, podendo indicar algumas situações de mudança em progresso.” (Martelotta, 2011, p. 47).

A oscilação de frequência de um determinado uso linguístico indica uma mudança em progresso. A sensação que se tem é que a mudança não parece palpável, visível, enquanto que a variação é visível para o falante (como é o caso do exemplo do uso variável de *nós/a gente*), uma vez que a mudança linguística leva tempo para se efetivar na língua e nem sempre se

concretiza. Toda mudança corresponde a um período preexistente de variação na língua, porém nem toda variação resultará necessariamente em uma mudança na língua. Para que se efetive uma mudança completada, é necessário, portanto, que a frequência de um determinado uso linguístico de uma variedade linguística tenha força o bastante para que represente uma mudança em curso e, posteriormente, uma mudança completa.

Outro ponto importante a se esclarecer é que a implementação das mudanças linguísticas é realizada pelas gerações mais novas e grupos socioeconômicos intermediários, uma vez que em situações de mudança, os usos variáveis apresentam menor frequência na fala das gerações mais velhas e grupos socioeconômicos mais privilegiados. Por fim, e não menos relevante, algumas variantes linguísticas não são indícios de mudança, mas efetivam-se como marcas de usos de determinados grupos linguísticos, que duram por um determinado período.

Portanto, é fato consolidado que as línguas mudam, e qualquer parte de sua estrutura pode passar por mudanças, desde elementos da sua pronúncia até aspectos da sua organização semântica e pragmática. Passaremos agora para a explanação desses tipos de mudança, classificadas conforme os níveis de análise linguística. Faraco (1991) ressalta em sua importante obra *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história da língua*, que as mudanças de natureza *fonético-fonológicas* são as mais estudadas dentro dos estudos linguísticos, mas podem ocorrer também mudanças *morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais e pragmáticas*.

Começemos pelas mudanças de natureza *fonético-fonológica*. Tanto a Fonética quanto a Fonologia ocupam-se da realidade sonora das línguas, porém sob ângulos diferentes. Enquanto a Fonética ocupa-se de estudar os fenômenos relacionados à composição física e articulatória dos sons de uma língua (como são produzidos e suas qualidades acústicas), a Fonologia volta seu olhar para o sistema de princípios e relações que organiza a realidade sonora das línguas. Feita essa devida distinção, as *mudanças fonéticas* efetuam-se na língua na alteração da pronúncia de certos segmentos sonoros em específicos ambientes da palavra e as *mudanças fonológicas* referem-se às alterações na quantidade de unidades sonoras distintivas, e assim, provoca mudanças no sistema fonológico da língua.

Um exemplo de mudança fonética é alteração da pronúncia do fonema /l/ no final de sílaba, em palavras como *multa, mal, sal, maldade*, que no português brasileiro, passaram a ser pronunciadas com o fonema /w/. Já um exemplo que ilustra um tipo de mudança fonológica diz respeito ao sistema consonântico do galego-português medieval. Segundo Teyssier (2007, p. 33), “havia um par de africadas (uma surda e uma sonora): /ts/ e /dz/, bem diferentes de /s/ e /z/.” Por volta dos anos 1500, as duas africadas /ts/ e /dz/ perderam seus elementos oclusivos /t/

e /d/, resultando nas sibilantes /s/ e /z/, “mas os dois pares de fonemas continuava a manter-se, porque o seu ponto de articulação não era o mesmo.” (Teyssier, 2007, p. 59). Entretanto, com a evolução fonética do português, inicia-se confusões nos textos escritos e “em fins do século XVI, o português comum reduziu a dois os quatro fonemas, e essa redução fez-se em favor das pré-dorsodentais”²³, consoante Teyssier (2007, p. 61) apresenta:

- Uma pré-dorsodental *surda* /s/; ex.: *paço* e *passo* confundidos.
- Uma pré-dorsodental *sonora* /z/; ex.: *cozer* e *coser* confundidos.

Por sua vez, as mudanças *morfológicas* de uma língua ocorrem na estrutura interna das palavras, podendo ocorrer nos componentes composicionais dos vocábulos – o que chamamos de *morfemas*, ou ocorrem ainda por meio de processos derivacionais e flexionais, elementares para a morfologia de uma língua. Um exemplo significativo na história da formação do português é o caso do desaparecimento de sufixos com valor de diminutivo em latim (*-cula*), como aconteceu na evolução da palavra *abelha*, que apresenta, na realidade, traços fonéticos que desencadeiam numa mudança morfológica. A origem desse termo está no termo, em latim, *apícula* (diminutivo que deriva do latim *apis*). Com a evolução fonética da língua latim, o termo *apícula* passa, do latim clássico, para o latim vulgar, a ser *apic'la*, demonstrando uma evolução fonética do encontro consonantal *cl*. Processo semelhante ocorre com outros vocábulos, conforme Teyssier (2007) demonstra:

Figura 5. Evolução do grupo consonantal “cl”

<i>Latim clássico</i>	<i>Latim vulgar</i>	<i>Galego-português</i>	<i>Castelhano</i>
ocūlum	oc'lu	olho	ojo
auricūla	orec'la	orelha	oreja
vetūlum	vec'lu	velho	viejo

Fonte: Teyssier, 2007, p. 13.

Nesse sentido, Silva (2017) bem explica esse processo fonético-morfológico da formação desse vocábulo:

²³ De acordo com Paul Teyssier (2007, p. 60), em *História da Língua Portuguesa*, os fonemas “pré-dorsodentais são pronunciados com a ponta da língua virada para baixo, e a parte anterior do seu dorso próxima dos dentes de cima (como o /s/s e /z/ das palavras francesas *casser* e *caser*).”

(...) podemos estabelecer com origem da palavra abelha a variante do latim vulgar *apicula* - em vez da variante do latim culto *apis* - e traçar um caminho entre as duas palavras, passando pela síncope da vogal *u*, a passagem da vogal *i* para a vogal *e* e a sonorização da bilabial *p*, que passa a ser pronunciada com o *b*. (Silva, 2017, p. 20).

Seguindo para outro exemplo, porém dessa vez de natureza morfossintática, é a perda do sistema de flexão de casos na passagem do latim para as línguas românicas, como é o caso do português. No latim, a função sintática da palavra era expressa na estrutura morfológica da palavra, uma vez que para cada função sintática desempenhada pelo termo na composição da sentença, havia uma terminação específica, sendo, portanto, uma língua composta por cinco declinações, apresentando cada uma delas, seis casos, a saber: a) *nominativo*, que desempenha função de sujeito ou predicativo do sujeito; b) *acusativo*, que desempenha função de objeto direto; c) *dativo*, que é o caso do objeto indireto; d) *genitivo*, que desempenha função de complemento nominal (ou ainda adjunto adnominal); e) *ablativo*, que desempenha função dos adjuntos adverbiais e do agente da passiva e; f) *vocativo*, caso que corresponde ao vocativo propriamente dito no português atual, que nada mais é do que o termo de chamamento, interpelação.

Na formação das línguas românicas, que nasceram do latim, essa flexão foi se perdendo, enrijecendo a ordem dos termos constituintes da oração, o que explica, portanto, o fato de, na língua portuguesa, não haver casos nem declinações, sendo a função sintática de um termo manifestada pela posição e pelas relações sintáticas estabelecidas entre os termos. Na língua latina, a ordem sintática dos termos constituintes era mais flexível, no entanto, o termo em questão precisava apresentar uma desinência específica do caso.

Assim, por exemplo, no latim sentenças como “Paulo ama Beatriz” e “Beatriz ama Paulo” são construídas de forma distinta em termos morfossintáticos, conforme veremos agora. No português que falamos hoje, as funções de sujeito e objeto são definidas pela posição dos termos constituintes e conseqüentemente, pelas relações sintáticas estabelecidas entre eles, e o falante compreende isso desde muito pequeno, sobretudo em períodos simples. Na língua latina, por sua vez, essas relações eram estabelecidas pela declinação a qual o termo pertencia e pelo caso específico que aquele termo assumia na oração. Em suma, os dois exemplos das sentenças em português poderiam ser expressos no latim da seguinte maneira:

Quadro 1. Quadro comparativo latim - português

Latim	Português
Paulus Maria amat.	Paulo ama Maria.
Paulum Maria amat.	Maria ama Paulo.

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo na classificação das possíveis mudanças linguísticas, existe também *mudanças sintáticas*, que se concretizam na organização dos termos e sentenças constituintes da língua. O exemplo mais recorrente do português é o caso da ordem dos constituintes no interior da estrutura da sentença, conforme acabara de ser explicado. Passamos agora, então para as *mudanças semânticas*, que se configuram na significação das palavras, efetivando-se, portanto, num processo de alteração semântica da palavra, que pode reduzir seu campo semântico ou ampliá-lo, a depender do caso. Um exemplo de redução do significado é o caso da palavra *arreio*, que segundo Faraco (1991, p. 23) “designava qualquer enfeite, adorno, aparelhamento e que hoje designa apenas o conjunto de peças necessárias à montaria do cavalo ou a seu trabalho de carga.” Já um exemplo de mudança semântica do tipo amplificadora, temos o caso do vocábulo *revolução*, que, em sua origem, era utilizada para um termo astronômico que significava “movimento regular, sistemático e cíclico dos corpos celestes”, mas com o passar do tempo, seu uso semântico ampliou-se para o campo semântico da política, uma vez que passou a ser usado para movimentos sociais de natureza alteradora de um sistema ou ordem já estabelecida. A respeito da evolução semântica desse vocábulo, Faraco (1991) comenta:

Hannah Arendt, em seu livro *Da revolução*, faz, na perspectiva do cientista social, um estudo dessa evolução, mostrando como no início dessa expansão semântica o termo tinha um significado de movimento social restaurador duma ordem anterior (ligado ao significado original de *ciclo*, *volta*) e, só mais tarde, adquiriu seu significado atual de destruição de uma velha ordem e construção de um mundo novo (Faraco, 1991, p. 23; grifos do autor).

Trataremos agora sobre as *mudanças pragmáticas*. De maneira geral, a pragmática dedica-se ao estudo dos diversos usos de enunciados a depender do contexto linguístico em questão. Um exemplo em que essa relação fica muito evidente são os diferentes usos do pronome de tratamento ‘você’ ao longo da história de formação da língua portuguesa, ou seja, a qual interlocutor esse pronome era utilizado.

Por fim, apresentamos as *mudanças lexicais*, também essenciais à formação das línguas. Correspondem às mudanças que acontecem na composição do léxico de uma língua, isto é, da formação vocabular de uma língua e que normalmente são mais perceptíveis aos falantes que as demais. Um bom exemplo dessa mudança são os *empréstimos linguísticos*, que correspondem aos fluxos de incorporação de palavras de outras línguas, como por exemplo, o uso de termos da língua inglesa na fala coloquial do português brasileiro, como em frases “O treino de hoje foi *top*” ou ainda “Pedro deu *unfollow* em Marcos nas redes sociais”.

Faraco (1991) ressalta que apesar das classificações em níveis linguísticos distintos, as mudanças linguísticas não ocorrem de forma completamente delimitadas, estanques, como pode ser visto no famigerado exemplo da perda dos casos na formação das línguas românicas. Sobre esse aspecto, o linguista explica

Costumam os estudiosos dizer que o processo se iniciou com o enfraquecimento dos sons no final das palavras (uma mudança sonora, portanto) que afetou, em consequência, os morfemas de caso (uma mudança morfológica) e que culminou com a fixação duma ordem mais rígida dos constituintes da oração (uma mudança sintática) (Faraco, 1991, p. 25).

Isso demonstra, portanto, que algumas mudanças linguísticas têm natureza ambivalente, ou até mesmo, polivalente, como é o caso do exemplo da perda dos casos na passagem do latim para o português. Outro aspecto importante a se observar das mudanças linguísticas é que elas apresentam caráter lento e gradual, visto que para se efetivarem na língua, leva-se tempo para que os usos linguísticos em variação produzam (ou não) uma mudança na língua. Polli da Silva (2009) ressalta que estudos diacrônicos – em tempo real de curta ou de longa duração, – algumas variantes desaparecem com o tempo e outras se estabelecem na língua, enquanto que em estudos sincrônicos, é possível prever ou mesmo flagrar uma mudança em curso.

Assim, a mudança linguística é um processo natural e também universal as línguas, bem como John Bybee, em sua obra *The study of language change*, publicada em 2015, afirma:

Uma vez que os processos que falantes e ouvintes usam quando se comunicam são os mesmos para todas as línguas e seus usuários, a mudança linguística é muito semelhante entre as línguas... Os detalhes podem ser diferentes em alguns aspectos, mas existe uma perturbadora semelhança nas mudanças entre as línguas e entre as épocas (Bybee, 2015, p. 9).

Ainda tratando do tema da mudança linguística, outro indicador valioso para os movimentos de mudança são as possíveis marcas de oralidade na língua escrita. De maneira geral, a escrita tende a ser mais econômica e devido à força normatizadora dessa modalidade, mais resistente às variações da língua, conforme já explanado anteriormente no tópico que trata das distinções da língua escrita e da língua falada. Quando se observa dificuldades na língua escrita, isso pode provocar percepções de mudança, mas nem toda diferença entre oralidade e escrita é sinal de mudança na língua. Vale lembrar aqui que a modalidade escrita de uma língua tem caráter conservador, uma vez que ela é a tentativa de ser unidade no meio da diversidade de uma língua, sobretudo de uma língua como o português falado no Brasil.

Em linhas gerais, o processo de implementação da mudança passa pelas seguintes fases:

- a) São desencadeadas na fala informal das classes sociais mais desfavorecidas;

- b) Avançam para a fala mais informal dos grupos mais favorecidos;
- c) Passam para os usos mais formais da fala;
- d) Por fim, depois de um longo e lento processo, chegam à escrita da língua.

Quando a mudança se efetiva na língua, a reação mais imediata e direta dos falantes é negativa, com um juízo de valor de que tal mudança é imprópria, errada, incorreta e outros adjetivos. Em geral, esses juízos de valor não são movidos, em sua base, por motivações propriamente linguísticas, mas sim motivações de natureza social, que alimentam uma mentalidade preconceituosa de muitos falantes para outras formas de falar. Em geral, o estigma linguístico estabelecido só é quebrado quando a forma em questão passa a ser usada por outras variedades de maior prestígio social. Todavia, alguns usos linguísticos permanecem estigmatizados na língua, trazendo marcas identitárias de seus falantes, que normalmente, são pertencentes das classes sociais mais desfavorecidas.

2.2.2 Norma linguística e diversidade linguística

Em linhas iniciais, conceituar norma linguística não parece uma tarefa simples, mas estruturamos esse tópico com o objetivo de aprofundar esse conceito e outros aspectos que se desdobram a partir dessa reflexão. Carlos Alberto Faraco (2008) assim conceitua *norma linguística*:

[...] “norma” é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, “norma” designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos da variação.” (Faraco, 2008, p. 42).

Passamos agora para o aprofundamento do conceito de *norma culta* e, em seguida, sobre o conceito de *norma padrão*, ideias constantemente confundidas entre falantes leigos e que provocam, até mesmo entre os estudiosos de línguas, divergências teóricas. Bagno (2007, p. 104) pontua que os dois conceitos não são sinônimos e que traçar a distinção entre ambos é crucial: “preciso fazer uma crítica atenta dos termos que vêm senão empregados para classificar a variação linguística do português brasileiro, com uma atenção especial à expressão “norma culta”, que é extremamente ambígua e problemática.”

Para melhor exemplificarmos a confusão terminológica a respeito do que se entende por norma culta ao longo do tempo e sob outras perspectivas de gramáticos e linguistas, veja-se o quadro ilustrado no quadro abaixo, extraído da obra *Sociolinguística e língua materna*:

Figura 6. Definições de “norma culta” no decorrer do tempo

Rocha Lima (1985, p. 6)	"Fundamentaram-se as regras da gramática normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição."
Cunha (1984) – na Apresentação	"Procuramos apresentar as características do português contemporâneo em sua modalidade culta, isto é, a língua como a têm utilizado os escritores brasileiros e portugueses do romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores do século XX."
Cegalla (1976) – na Introdução	"Este livro pretende ser uma gramática normativa da língua portuguesa do Brasil, conforme a falam e escrevem as pessoas cultas da época atual."
Said Ali (1964, p. 15)	"As regras gramaticais são estabelecidas segundo o uso geral, a prática das pessoas cultas e a dos bons escritores."
Pereira (1948, p. 13)	"Na incerteza e deficiência de nossa legislação gramatical, sentimos a necessidade de nos pôr em contato mais íntimo com a língua viva de pessoas cultas, e cômico de que a língua é um fato social cujas normas não se formulam <i>a priori</i> , de gabinete, ao sabor dos gramáticos, esmeramo-nos em alargar a documentação clássica de modernos escritores de incontestável competência, em abono das regras que estabelecemos."

Fonte: Silva, 2009, p. 45.

Como pode ser visto no quadro acima, diversos autores já apresentaram distintas definições de norma culta ao longo do tempo. Faraco define a norma culta ancorando-se nos espectros trazidos pela teoria dos três contínuos, de Bortoni-Ricardo, que será melhor apresentada mais a frente. Segundo o linguista, a norma culta “seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade de superior completa, em situações monitoradas.” (Faraco, 2008, p. 49) ao passo que a norma padrão corresponde à norma preconizada e idealizada pelos normativos e compêndios gramaticais da língua. Trata-se de um modelo imaginário, porém, não de uso real e efetivo pelos falantes.

De maneira dialogada, assim Faraco (2002) conceitua norma culta:

A expressão norma culta deve ser entendida como designado a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem um certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial com aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (Faraco, 2002, p. 40 *apud* Silva, 2009, p. 47).

Refletindo sobre as definições apresentadas acima, alguns apontamentos já se fazem necessários. A norma culta pressupõe uma relação direta com o prestígio social, uma vez que essa norma corresponde aos usos linguísticos de falantes com maior grau de escolarização, e em geral, de classes sociais mais favorecidas economicamente. De maneira simplista, nas palavras do professor Hildo Honório do Couto (1986, p. 83), “a norma culta seria aquela que as pessoas cultas usam em circunstâncias formais.” Assim, norma culta identifica-se como um uso linguístico que demanda, em geral, maior grau de formalidade linguística dos falantes – seja na fala ou na escrita –, porém, não significa, que a norma culta seja utilizada apenas em contextos de formalidade. Sobre esse aspecto, Antunes (2007, p. 88) sumariza: “a norma culta é um requisito linguístico-social próprio para as situações comunicativas formais, sobretudo para aquelas ligadas à escrita.”

Antunes (2007) e Bagno (2008) chamam a atenção para o fato de que o adjetivo *culta* não traz implicações positivas do ponto de vista ideológico, visto que essa palavra favorece a suposição de que existem normas de indivíduos incultos, sem cultura, o que antropologicamente falando, não faz sentido, posto que não há indivíduos inseridos em sociedade sem cultura. A respeito dessa questão, Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004, p. 31) também defende:

Note-se que o entendimento de “cultura” é exclusivo, restringe-se apenas à cultura letrada das classes dominantes, posição teórica indefensável por qualquer antropologia contemporânea e, na prática, indefensável para quem entende a democratização do saber e da cultura não apenas como difusão do “saber e da cultura socialmente privilegiados”, mas também como difusão dos saberes e das culturas das diversas camadas sociais e culturais que constituem a sociedade brasileira (Mattos e Silva 2004, p. 31).

Feitas essas colocações, ainda é válido comentar que a norma culta tende a ser utilizada em contextos linguísticos mais específicos, em que, em geral, exigem certa formalidade e ultrapassam o contexto da vida privada, familiar. Assim, é mais recorrente o uso da língua sobretudo em situações linguísticas de comunicação escrita na esfera pública, como nas esferas da Administração Pública ou da divulgação científica. Entretanto, pontuamos que a norma culta não é exclusividade do texto escrito, uma vez que ela também pode aparecer na fala das pessoas: “a norma culta é requisitada mais pelo caráter de formalidade da comunicação do que pelo fato

de ser ela falada ou escrita. É bom prestar atenção a esse ponto para se derrubar a ideia ingênua de que a “norma culta não se aplica à língua falada”, conforme Antunes (2007, p. 89).

Importante ainda aprofundar aqui, antes de passarmos para o conceito de *norma padrão*, para a ideia de que na realidade, o que ocorre, e muito claramente no português falado no Brasil, é na realidade, a existência de *normas cultas* que se entrecruzam, se interpenetram. Um exemplo claro dessa tentativa de descrever normas cultas brasileiras é o *Projeto Nurc* – Projeto da Norma Urbana Linguística Culta, que tem como objetivo inicial estudar e analisar os usos linguísticos das normas cultas de cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Como Antunes (2007, p. 90) já pontua, “não existe uma norma pura, nem mesmo uma única norma culta, nem um uso fechado em determinada comunidade ou região. Por isso mesmo, o melhor é falar em *normas cultas*.” Assim sendo, o português brasileiro se constitui de diversas normas cultas, que se expressam em espaços e contextos linguísticos distintos.

Cabe ainda dentro dessa teorização, a reflexão acerca das referências utilizadas para se estabelecer a norma culta de uma língua (ou normas cultas, entendido dessa maneira quando se pensa na coexistência de falares cultos). A primeira delas – e talvez a principal delas – seja a literatura. Os cânones literários carregam consigo uma força normativa muito grande, haja vista a presença de citações e trechos de textos literários presentes em diversas gramáticas normativas. Além da referência da literatura, podemos citar nesse cenário a força normativa da imprensa, do universo acadêmico, das legislações emitidas pela administração pública e as comunicações expressas pelo Estado.

Feitas as reflexões necessárias sobre norma culta, passaremos agora para a definição sobre *norma padrão*, conceito bastante confundido com o de norma culta. Seu conceito nasce associado a tentativa de criar um projeto nacional de sociedade letrada, em que as variações linguísticas são neutralizadas, e se busca atingir uma norma comum, estandardizada, com ênfase no geral, e nas em particularidades linguísticas. Em suma, a norma padrão configura-se num modelo ideal de língua, uma língua que busca uma forma unívoca, igual para todos os falantes. Partindo do pressuposto então de que a norma padrão desconsidera as variações linguísticas, num movimento unificador, torna-se mais complexo ainda definir como a norma padrão realmente se efetiva. A norma-padrão, portanto, tem uma natureza mais artificial e conservadora

Resgatando a ideia de que existem mais de uma norma culta, Polli da Silva entende que a norma padrão “é aquela que pode ser vista como a que unifica a norma culta, pois fixa as normas cultas para que se tenha um padrão de escrita.” (Silva, 2009, p. 49).

Assim como a norma culta tem seus moldes definidos pelas classes mais prestigiadas socialmente, a norma padrão é regulada pela classe social de prestígio ou órgãos oficiais. Polli da Silva (2009, p. 48) ainda faz um importante apontamento sobre essa distinção: “a norma padrão está intimamente ligada à norma culta, uma vez que os falantes da primeira tornam-se mantenedoras da segunda.” Em linhas gerais, a norma padrão e a norma culta têm o seu lugar no português brasileiro, mas não pode ser confundida com a própria língua.

Considerando a diversidade linguística do português brasileiro, alguns apontamentos finais se fazem necessários. Em uma sociedade bastante diversificada e estratificada como a brasileira, existem variadas normas linguísticas, como por exemplo, normas próprias de comunidades rurais ou normas de aglomerados urbanos que assumem, portanto, um caráter identitário dos grupos sociais. Além disso, o natural é que o falante varie sua fala de acordo com a comunidade e contexto linguísticos em que está inserido, sobre o qual Faraco (2008, p. 43) explica: “É parte do repertório linguístico de cada falante um senso de adequação, ou seja, ele/ela acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence.” Entretanto, importante ressaltar que não há uma norma “pura”, uma vez que as normas se inter-relacionam em um intercâmbio linguístico, absorvendo características umas das outras, o que implica dizer também que as normas não são estáticas.

2.3 Da Sociolinguística Educacional

Esse tópico destina-se à apresentação da Sociolinguística Educacional, vertente dos estudos sociolinguísticos que surge em meados da década de 1960 nos Estados Unidos e na Europa. No Brasil, essa vertente chega com os estudos pioneiros de Stella Maris Bortoni-Ricardo²⁴, importante nome da sociolinguística brasileira que publicou diversas obras na área.

Por se tratar de um estudo que envolve uma pesquisa linguística no âmbito educacional, esse tópico destina-se a apresentar a relação que pode ser estabelecida entre a linguística e educação. Entendemos que os estudos linguísticos têm muito a oferecer no ramo da educação, sobretudo aqueles voltados para investigação e análise de questões do ensino de língua materna. Alguns linguistas brasileiros debruçaram-se mais sobre essa temática, como é o caso de Luiz Carlos Travaglia, com a publicação de livros como *Alfabetização e Linguística*, cuja primeira edição foi publicada em 1997, em que traz importantes reflexões

²⁴ Bortoni-Ricardo é linguista, professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com experiência na área de Sociolinguística, com ênfase em Educação e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Letramento e formação de professores, educação em língua materna, alfabetização e etnografia de sala de aula. Realizou um ano de estágio em seu pós-doutorado na Universidade da Pensilvânia, trabalhando diretamente com William Labov.

sobre fala, escrita, leitura e a relação dos estudos linguísticos com o ensino de língua portuguesa. Travaglia também destacou-se pela publicação de *Alfabetizando sem o bá bé bi bo bu*, importante marco para cursos de Pedagogia.

Outro importante nome da linguística brasileira que contribuiu com valiosas reflexões a respeito da alfabetização e o papel do alfabetizador foi Miriam Lemle, professora de linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a publicação de *Guia teórico do alfabetizador*, obra publicada pela primeira vez em 1993. A autora apresenta, por meio de uma linguagem simples e direta, conhecimentos linguísticos essenciais para pedagogos e outros professores que atuam ou atuarão com a alfabetização ou seus desdobramentos em sala de aula, como é o caso do professor de língua portuguesa.

Para além da alfabetização, o letramento é outro conceito chave dentro dessa pesquisa. Angela Kleiman é outra linguista brasileira que tem importantes trabalhos direcionados à leitura e ao letramento como o seu livro *Os significados do letramento*. Ademais, além de linguistas que se dedicaram ao estudo de questões de linguística e ensino, especialistas em educação também apontam importantes contribuições como são os trabalhos de Magda Soares com obras como *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever* e *Alfabetização e letramento*. No tópico a seguir, serão apresentados os conceitos gerais de alfabetização e letramento(s), no plural, uma vez que esse conceito pode ser compreendido de forma múltipla, o que costuma ser conhecido como multiletramento.

2.3.1 Alfabetização e Letramento(s)

Discorrer sobre alfabetização não é tarefa simples, mas extremamente necessária, sobretudo no contexto brasileiro. Basicamente, a alfabetização pressupõe a aprendizagem do sistema de escrita, por meio de grafemas. Para Magda Soares (2004), importante estudiosa no assunto Brasil, alfabetizar-se corresponde à aprendizagem da tecnologia do sistema alfabético e ortográfico de uma língua, passando a utilizar os mecanismos da leitura e da escrita de sua língua materna. Normalmente, esse processo é realizado no contexto formal da educação e depende do método de alfabetização aplicado, temática que costuma gerar discussões polêmicas no âmbito nacional das quais não trataremos nesse trabalho, por não ser o objetivo do escopo temático. A seguir, apresentaremos as fases da alfabetização, utilizando como suporte teórico os estudos produzidos pela linguista e educadora Magda Soares, que acreditava que o ideal não era a utilização de um único método alfabetizador.

A alfabetização passa por diferentes etapas, todas elas fundamentais para o processo

como um todo. Vale ressaltar que o processo não é uniforme e ocorrem saltos de uma fase para outra, a depender do desenvolvimento do estudante. Abaixo, uma representação esquemática das oito fases da alfabetização, defendidas pela pesquisadora em educação (cada uma das fases apresentadas abaixo será explicada na ordem em que aparecem no quadro):

Figura 7. Fases da alfabetização, segundo Soares (2004)



Fonte: Nova Escola, 2017.

A fase icônica é a fase mais inicial do processo, quando a criança se utiliza apenas de ícones, desenhos para representações no papel. A fase seguinte, chamada de garatuja é a fase em que a criança ainda não reconhece que a palavra é som, e permanece representando com desenhos, mas agora ela busca assemelhá-los à grafia da letra cursiva dos adultos e jovens que escrevem com letra cursiva, imitando o movimento com linhas curvas e aleatórias. A terceira fase, pré-silábica, compreende o momento em que a criança percebe que a escrita se utiliza de letras, porém, ela ainda as utiliza aleatoriamente, sem ainda criar sílabas. Nesse sentido, quaisquer letras servem para escrever o que ela quiser, sem uma sequência e combinação de letras, que seja uma convenção escrita. Na quarta fase, chamada de silábica sem valor sonoro, a criança percebe que existe uma cadeia sonora (que compõe a palavra) e que essa palavra é dividida em partes menores, denominadas sílabas. Entretanto, ela não faz associação entre a letra e o fonema, portanto, a representação silábica está sem valor sonoro. Na fase posterior, silábica com valor sonoro, a criança começa a fazer a associação entre letra e fonema, ou seja, ela começa a compreender que os sons não são representados de forma aleatória, mas sim de uma maneira “organizada”. Ainda não há uma plena consciência de todas as letras e fonemas, e por isso, em geral, ela representa os sons mais significativos da palavra, como as vogais que sustentam as sílabas e as letras iniciais dos vocábulos. Na etapa seguinte, a silábico-alfabética, a criança percebe que há mais fonemas na palavra, ou seja, ela nota que, em geral, há uma letra para uma representação fonética (futuramente, ela descobrirá que nem todas as palavras seguem esta regra em língua portuguesa). Na fase alfabética, a criança encaminha-se para concluir o processo de alfabetização, pois é nessa etapa que ela consiga escrever palavras variadas, fazendo associações entre letra e fonema, mas é provável

que ocorram desvios de ortografia, sobretudo em palavras em que duas letras podem representar um único fonema, como é o caso de *sc*, *ss* ou *sç* para representar o /s/. Na última fase, conhecida por ortográfica, espera-se que o pequeno comece a entender e assimilar que há convenções ortográficas na língua que padronizam certos usos na escrita, percebendo, portanto, que alguns fonemas podem ser graficamente representados por mais de uma letra. Nessas duas últimas fases, é crucial o olhar atento do professor alfabetizador nos anos iniciais e, posteriormente, de professores de português nos anos finais, pois o que costuma ocorrer com significativa frequência é a permanência de desvios de natureza ortográfica nos textos dos estudantes, oriundos dessas últimas fases de alfabetização, e que precisam ser superados ao longo do processo. Compreendidas as fases da alfabetização e seus desdobramentos, passaremos agora para a conceituação de letramento.

O letramento pode ser entendido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Scribner; Cole, 1981 *apud* Kleiman, 1995, p. 19). Nesse sentido, o letramento demanda o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita no contexto social, ou seja, em práticas concretas da vida cotidiana e social, ou seja, é um processo que continua para além da escola (e às vezes, inicia-se até antes mesmo do processo de alfabetização na escola), pois o indivíduo utiliza-se frequentemente dessas habilidades nos diversos contextos sociais da vida humana para se expressar, se manifestar, se comunicar, compreender o mundo que está a sua volta, interpretar o que outros dizem, entre outras habilidades relacionadas. Sobre esse aspecto, Kleiman (1995) argumenta, exemplificando:

(...) em certas classe sociais, as crianças são letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje! Está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o deu ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (Kleiman, 1995, p. 18).

Importante acrescentar ainda que o letramento não se restringe aos conhecimentos em língua materna, pelo contrário, existem diferentes tipos de letramento, como o letramento matemático que prevê o reconhecimento e a interpretação de números, frações e noções expressas em quantidades numéricas e o letramento digital, que prevê a capacidade de utilizar telas de celulares e computadores com proficiência, habilidade cada vez mais requisitada no mundo tecnologicamente conectado no qual vivemos.

Outros termos relacionados surgem, como o de multiletramentos, termo cunhado na

década de 1990 por um grupo de acadêmicos, e que se refere à variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação. Importante destacar que o letramento não corresponde à decodificação dos textos escritos ou falados (isso está mais próximo do conceito de alfabetização), visto que implica a capacidade que temos de, por meio da leitura e da escrita, nos instruir, nos informar, nos localizar, nos comunicar na vida em sociedade. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), esse termo pode ser utilizado no plural para referir-se a culturas de letramento

(...) podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a **culturas de letramento** para preservar a ideia de que não existe só uma cultura de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 43) (grifos da autora).

O letramento, portanto, é um conceito bastante amplo, abrangente, mas que guarda, em sua essência, um eixo central: exige práticas coletivas, sociais, comunitárias e pragmáticas que inserem significado no emprego real e concreto de diversas linguagens como também da nossa língua materna. Assim, é possível dizer que as práticas de letramento são constantes em nossa vida, portanto, o nível do nosso letramento aprimora-se constantemente.

Uma vez estabelecidas e delimitadas os conceitos de alfabetização e letramento, traçaremos a relação entre ambos. Para muitos estudiosos, como Magda Soares, alfabetização e letramento são processos simultâneos que se complementam à medida que se sucedem. Para Soares (2004), alfabetizar-se é apropriar-se do sistema de escrita e letrar-se é desenvolver habilidades de uso do sistema de escrita no mundo concreto, real. Para ela, o ideal é que a criança se alfabetize em contextos de letramento, processo ao qual ela denominou de *alfalettar*. Nas palavras da autora, em entrevista concedida à revista *Nova Escola*, “A criança se alfabetiza num contexto de letramento e ela se letra ao mesmo tempo que se alfabetiza.” (Soares, 2004, s.p).

No entanto, esse cenário é o ideal, mas não necessariamente o real na maioria das escolas brasileiras. Nesse aspecto, vale uma importante ressalva. Isso porque diversos fatores influem diretamente na possibilidade de oferecer ou não realidades favoráveis a esse cenário ideal, como por exemplo, a formação acadêmica dos docentes – que, em muitas regiões, ainda é bastante precária – a estrutura física de muitas escolas, os recursos didático-pedagógicos disponíveis, o acesso a bibliotecas, livros e outros materiais, o (não) acesso de estudantes a ambientes da cultura letrada, problemáticas familiares, e tantos outros obstáculos sociais,

culturais, econômicos que não necessariamente impedem, mas impactam no processo de alfabetização. Não se trata aqui de uma crítica direta à visão de Soares, mas uma ressalva importante à realidade educacional brasileira.

Provavelmente a missão de ensinar a ler e escrever seja uma das mais desafiadoras para os professores alfabetizadores, sobretudo em circunstâncias adversas como as brasileiras, mas obviamente todos os estudantes são capazes de aprender, em ritmos diferentes, desde que tenham oportunidades para tal e professores engajados para tal objetivo.

De qualquer forma, os estudos de Magda Soares e de outros estudiosos são cruciais para demonstrar que há uma relação de intercâmbio entre a alfabetização e letramento, no sentido de que aprender individualmente as habilidades de leitura e escrita repercute na participação ativa e coletiva na vida em sociedade em práticas reais que demanda conhecimentos de mundo, de língua e de outras linguagens também. Um exemplo dessa relação seria um estudante que aprende, na escola, sobre a estrutura, a linguagem e objetivos do gênero textual *e-mail*, conhecendo a origem e características específicas do gênero e futuramente, em contextos profissionais, necessite enviar um *e-mail* para sua chefia, solicitando, por exemplo, uma demanda da equipe com quem trabalha ou algo semelhante.

Sendo assim, a alfabetização é a proficiência individual das habilidades de leitura e escrita em uma determinada língua, sendo, portanto, a apropriação individual dessas duas competências, tão essenciais para as práticas de letramento. A alfabetização é um processo que em geral, perpassa pelo período da Educação Infantil e se estende aos anos iniciais do ensino fundamental, e independentemente do método adotado, é fundamental que se tenha um método definido pelos docentes e que práticas de letramento perpassem esse processo, pois elas contribuem no nível de alfabetização do educando. O letramento, por sua vez, dá sentido aos usos da leitura e da escrita, quando o indivíduo, já alfabetizado, interpreta as demandas da vida em coletividade, da vida pragmática, da vida concreta. As práticas de letramento vão muito além do reconhecimento de letras e números, elas correspondem à capacidade que temos de lidar com os usos concretos da convenção escrita, por isso, o letramento é um direito de cada cidadão, pois ele permite que este alcance um novo estado ou condição social.

2.3.2 Teoria dos Três Contínuos do português brasileiro

Neste tópico, abordaremos a teoria dos três contínuos, proposta por Stella Maris Bortoni-Ricardo em 1983. Essa teoria, a fim de melhor descrever sociolinguisticamente os fenômenos variáveis do português brasileiro, propõe a existência de três linhas imaginárias ou

contínuos, a saber: o *contínuo de urbanização*, o *contínuo de oralidade-letramento* e o *contínuo de monitoração estilística* nos quais podem ser situadas as diferentes variedades linguísticas do PB, conforme artigo de autoria da sociolinguista explica:

Em 1983, Bortoni-Ricardo (1985), valendo-se dos avanços teóricos da sociolinguística, propõe uma distinção entre a heterogeneidade relacionada a fatores estruturais (dicotomia rural/urbana; região geográfica; redes de relações sociais etc) e fatores funcionais (grau de formalidade, registros etc). (Bortoni-Ricardo, 2002, p. 334).

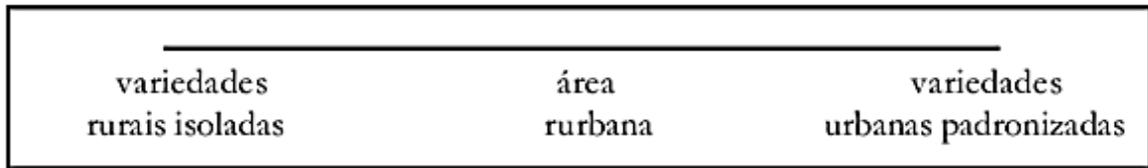
Em suma, podemos sumarizar: a dicotomia rural-urbana expressa-se no contínuo de urbanização, que se concretiza nas diferenças entre regiões geográficas; as redes de relações sociais definem e estabelecem eventos de oralidade ou de letramento, constituindo o que a autora chama de contínuo de oralidade-letramento e por fim, a heterogeneidade linguística também molda a partir de fatores de caráter funcional, como grau de formalidade, o nível de monitoramento linguístico, o que pode ser resumido no contínuo de monitoração estilística. No tópico seguinte, aprofundaremos mais um pouco sobre cada um desses contínuos.

2.3.2.1 Contínuo de urbanização

De acordo com essa proposta, em um dos polos do contínuo de urbanização estão as variedades rurais mais isoladas geograficamente. No polo contrário, encontram-se as variedades urbanas padronizadas mais influenciadas pelos processos de normatização da língua e entre os dois polos, aparece uma zona que a autora define como rurbana, que se refere às variedades de migrantes de origem rural que ainda conservam muito de seu repertório linguístico e cultural, e estão, ao mesmo tempo, submetidas à influência urbana. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 51), “em uma das pontas dessa linha, nós imaginamos que estão situados os falares rurais mais isolados; na outra ponta, estão os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de pronúncia [...] .”

A imagem abaixo ilustra esse contínuo:

Figura 8. Contínuo de urbanização



Fonte: Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52.

A área rurbana refere-se a grupos de falantes formados por migrantes de origem rural que preservam muito de seus elementos culturais, principalmente os de natureza linguística, além das comunidades interioranas que residiam em distritos ou núcleos semi-rurais, os quais estão submetidos, por sua vez, a influências urbanas.

Segundo a linguista, “Se tomarmos o contínuo de urbanização como uma metodologia de análise, podemos situar qualquer falante do PB em um determinado ponto desse contínuo, levando em conta a região onde ele nasceu e vive.” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52). Entretanto, importante ressaltar que as fronteiras do contínuo não são rígidas, mas sim flexíveis, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) explica: “As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo, falamos de um contínuo).” E é nesse contínuo que reside a diferenciação de traços graduais para os descontínuos e que retomamos brevemente aqui:

Alguns itens ali são típicos dos falares situados no polo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano. Dizemos, então, que esses traços têm uma distribuição *descontínua* porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas. Há outros traços [...] que estão presentes na fala de todos os brasileiros e, portanto, se distribuem ao longo de todo o contínuo. Esses traços, ao contrário dos outros, têm uma distribuição gradual. Vamos chamá-los de traços graduais (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 53).

Nesta pesquisa, estaremos com o olhar voltado para os traços graduais presentes nos textos escolares coletados, uma vez que a ocorrência de traços descontínuos é baixa dentro da comunidade linguística pesquisada, por se tratar de uma escola que está entre o contínuo das variedades rurbanas ou das urbanas padronizadas (no capítulo 3, destinado aos pressupostos metodológicos, será melhor descrito o contexto sociocultural da unidade escolar onde foi feita a pesquisa). Passaremos agora para a discussão sobre o contínuo da oralidade-letramento.

2.3.2.2 Contínuo de oralidade-letramento

O contínuo de oralidade-letramento é uma linha que se estrutura em dois tipos de eventos: os mediados pela cultura da escrita, o que Bortoni-Ricardo chama de eventos de letramento e aqueles que não apresentam influência direta da língua escrita, o que a linguista denomina de eventos de oralidade. De maneira semelhante ao contínuo de urbanização, nesse também há sobreposições entre as fronteiras, posto que eventos de letramento podem ser permeados por pequenos eventos da oralidade e vice-versa. A seguir, um breve esquema que ilustra esse contínuo:

Figura 9. Contínuo de oralidade-letramento



Fonte: Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62.

Dito isso, como melhor distinguir e identificar os dois tipos de eventos? Certamente, por exemplos concretos, do cotidiano em sociedade. Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) traça essa distinção com os seguintes exemplos:

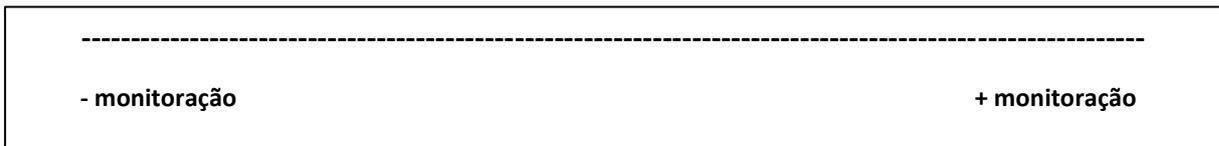
Num ofício religioso, por exemplo, o líder, o padre, o rabino, o pastor, ao proferirem seu sermão, estão realizando um evento de letramento, seja porque eles têm diante de si o roteiro escrito de sua fala, seja porque eles preparam previamente esse roteiro escrito, no qual introduziram passagens bíblicas, por exemplo. Uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62).

Assim, os eventos de letramento e de oralidade perpassam diversas ocasiões do cotidiano social nas quais os usos linguísticos são demandados. No próximo tópico, apresentaremos o contínuo de monitoração estilística.

2.3.2.3 Contínuo de monitoração estilística

O terceiro e último contínuo proposto por Bortoni-Ricardo é o da monitoração estilística, que em linhas gerais, versa sobre o grau de monitoramento da linguagem empregada em determinado contexto linguístico. Estão situadas nesse contínuo desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante, variando dentro de um contínuo de interações menos monitoradas a mais monitoradas, como pode ser visualizado no quadro esquemático abaixo:

Figura 10. Contínuo de monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62.

Esse contínuo está diretamente relacionado a questões extralinguísticas que interferem o grau de registro do falante, sendo que Bortoni-Ricardo (2004) elenca três elementos que monitoram o estilo do falante, sendo eles: a) o ambiente; b) o interlocutor; c) o tópico da conversa (ou temática do texto escrito). Importante destacar também que quando lidamos com interlocutores que se encontram hierarquicamente acima ou que são desconhecidos, temos a tendência de monitorar mais a nossa linguagem, como por exemplo, numa entrevista de emprego, em uma audiência diante do juiz, em um almoço de negócios, em uma ligação telefônica com alguém desconhecido, entre outros exemplos. Por outro lado, quando estamos em um ambiente mais descontraído, com pessoas do nosso círculo social ou familiares, obviamente estamos menos preocupados com o grau de monitoramento da nossa linguagem. A respeito dessas questões, há diversos estudos desenvolvidos na Sociolinguística Interacional, ramo dos estudos sociolinguísticos que investigam as relações discursivas e pragmáticas das interações sociais. Bortoni-Ricardo (2004) explica brevemente alguns desses desdobramentos:

[...] o estilo poderá tornar-se mais ou menos monitorado em função do *alinhamento* que assumimos em relação ao tópico e ao próprio interlocutor. Para passar de uma “conversa séria” a uma brincadeira”, podemos mudar nosso estilo.” Quando vamos mudar de estilo, passamos *metamensagens* ou pistas, que podem ser verbais ou não-verbais e que transmitem informações do tipo: “isso é uma brincadeira”, “estou falando sério”, “estou ralhando com você.” A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 63).

Encerramos aqui a fundamentação teórica dessa pesquisa. Partiremos agora para o capítulo dos pressupostos metodológicos, no qual será apresentado o arcabouço metodológico utilizado nesse estudo.

CAPÍTULO 3: ARCABOUÇO METODOLÓGICO

A Linguística não é uma ciência previsível, e eu prefiro deixar o futuro acontecer em seu devido tempo. O que irá determinar o futuro serão os resultados dos estudos em variação linguística, se eles provarem ser uma rota positiva e cumulativa para responder nossas questões fundamentais sobre a natureza da linguagem e das pessoas que a utilizam
(William Labov, 2007).¹

Todo sociolinguista, por definição, considera a questão escolar ao estudar os processos de variação e mudança de uma língua. No meu caso, optei por pôr a questão escolar em primeiro lugar.
(Stella Maris Bortoni Ricardo).²⁵

3.1 Sociolinguística Variacionista e Sociolinguística Educacional

Este capítulo destina-se à apresentação dos fundamentos teóricos e metodológicos da Sociolinguística, área indispensável nessa pesquisa. Para tanto, faremos a apresentação das vertentes variacionista e educacional, contextualizando o surgimento de ambas as correntes, assim como os pressupostos metodológicos da pesquisa variacionista. Por fim, encerraremos com a apresentação da coleta e organização dos dados linguísticos, apresentados e analisados no quarto capítulo.

A Sociolinguística nasce dos estudos que investigam a língua em seu uso real, ou seja, a língua manifesta no vernáculo, a expressão mais espontânea e natural dos falantes. Nesse sentido, diferentemente dos estudos linguísticos de base estruturalista que vigoravam no século XIX, os estudos sociolinguísticos consideram efetivamente o estudo da variação e, para tanto, introduzem efetivamente o caráter social dos eventos linguísticos, considerando em suas análises, além dos eventos linguísticos, os fatores de natureza externa à estrutura da língua, tais como a faixa etária, a origem, a idade, o nível de escolaridade, a profissão, entre tantos outros condicionamentos. Em suma, a Sociolinguística interessa-se por investigar e estudar quais fatores extralinguísticos condicionam os usos variáveis de uma língua, estabelecendo uma relação entre os fatores linguísticos e extralinguísticos.

No centro da motivação científica dos estudos sociolinguísticos está o interesse pela variação e, conseqüentemente, o interesse pelos fatores que a motivam e a condicionam. Portanto, a Sociolinguística objetiva demonstrar a sistematização que existe no uso das variantes de uma língua, considerando, para tanto, os fatores linguísticos que podem ser flagrados em todos os níveis da língua, fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, bem como os fatores extralinguísticos citados acima. O principal interesse, portanto, é

²⁵ Citação retirada de uma entrevista concedida por Stella Maris à professora Lucia Furtado Mendonça Cyranka, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

revelar em quais contextos linguísticos e sociais, um determinado uso da língua é motivado ou condicionado, além de mostrar quais fatores condicionam tais usos. Essa pesquisa pretende identificar e interpretar, por meio de textos escritos por estudantes em fase escolar, fenômenos linguísticos que revelem traços graduais do português brasileiro. Logo, não se pretende investigar um único fenômeno linguístico, mas fenômenos linguísticos em variação e que surjam naturalmente na escrita dos informantes.

Nesse afã, no próximo item (3.1.), trataremos da sociolinguística variacionista (3.1.1.), que ficou conhecida pela formulação da teoria da variação, protagonizada pelos estudos de William Labov, e também da Sociolinguística Educacional (3.1.2). No item seguinte (3.2.), apresentaremos os parâmetros metodológicos quantitativo (3.2.1.) e qualitativo (3.2.2.) para, por fim, apresentarmos as fases da coleta e organização dos dados para desenvolvimento desta dissertação.

3.1.1. A Sociolinguística variacionista: o surgimento da teoria da variação

Antes do nascimento da Sociolinguística, enquanto área científica sistematizada, alguns estudiosos da linguagem já demonstravam interesse pelo estudo da relação entre língua e sociedade. Antoine Meillet (1836-1936), linguista francês e discípulo de Saussure, considerava que a história das línguas não estava separada da história da cultura e da sociedade, conforme ele mesmo afirmou: “[...] a linguagem é, eminentemente, um fato social. Tem-se [...] repetido que as línguas não existem fora dos sujeitos que as falam, e, em consequência disto, não há razões para lhes atribuir uma existência autônoma” (Meillet, 1977, p. 16 *apud* Alkmim, 2008, p. 24). Outro importante teórico que também considerou em seus estudos a relação entre língua e sociedade foi Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo russo que deixou importantes contribuições para os estudos linguísticos, literários, filosóficos, entre outros. Ele assumiu uma postura crítica aos postulados estruturalistas e focou, em seus estudos sobre a interação verbal, que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (Bakhtin, 1990, p. 123 *apud* Alkmim, 2008, p. 25). Roman Jakobson (1896-1982), linguista russo que deixou um grande legado para a Linguística, também não acreditava no caráter homogêneo das línguas, uma vez que ele enxergava a língua como código linguístico, que é “multiforme e compreende uma hierarquia de subcódigos diversos, livremente escolhidos pelo sujeito falante” (Jakobson, 1970, p. 25 *apud* Alkmim, 2008, p. 25), compreendendo que o falante participa de um processo comunicativo composto pelo que ele

denominou funções da linguagem – remetente, destinatário, canal, código, mensagem e contexto, teoria estudada até hoje e utilizada em estudos de língua e comunicação, além de fazer parte dos conteúdos programáticos dos currículos escolares de língua portuguesa.

Mais um nome que refletiu sobre as relações entre língua e sociedade foi o do linguista francês Marcel Cohen (1884-1974) que produziu estudos sociológicos sobre a língua, nos quais ele considerava os fatores externos, ao afirmar que “os fenômenos linguísticos se realizam no contexto variável dos acontecimentos sociais” (Cohen, 1956, p. 30 *apud* Alkmim, 2008, p. 26). Por fim, e não menos importante, Émile Benveniste (1902-1976) teceu diversas ideias sobre a inegável relação língua-sociedade, ao declarar, por exemplo, que “é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (Benveniste, 1976, p. 27 *apud* Alkmim, 2008, p. 26). Em suma, o teórico francês considerava que a língua não pode ser concebida sem a sociedade, e vice-versa, como fica evidente em suas palavras: “[...] a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular.” (Benveniste, 1976, p. 31 *apud* Alkmim, 2008, p. 26).

Após essa breve contextualização de teóricos que versaram sobre a interdependência existente entre língua e sociedade, nos situaremos, agora, nos meados do século XX, período que marcou a gênese das discussões sociolinguísticas no universo científico. Em 1964, na Universidade da Califórnia, William Oliver Bright (1928-2006), linguista norte-americano, organizou o Congresso *The dimensions of Sociolinguistics* a fim de tratar sobre estudos de natureza sociolinguística, posteriormente publicados na obra intitulada *Sociolinguistics* (1964). No referido Congresso, participaram importantes nomes dos estudos linguísticos voltados para a investigação da intrínseca relação entre língua e sociedade, como Dell Hymes (1927-2009), antropólogo que contribuiu para o desenvolvimento dos estudos da Etnografia da Comunicação (reunidos numa área hoje conhecida por Sociolinguística Interacional), além de vários outros nomes, como John Fisher (1919-2015), John Gumperz (1922-2013), William Labov (1927-*), além de um brasileiro, José Pedro Rona. De acordo com Salomão (2011), o evento científico contou com a presença de vinte e seis estudiosos que tinham trabalhos dedicados à linguística social, conforme evidencia Salomão (2011):

Os trabalhos dos participantes advinham de tradições de pesquisa bastante diferentes, como a geografia linguística, línguas em contato, mudanças históricas, etnografia e planejamento linguístico, e as palavras-chave que estabeleciam uma ligação entre elas eram “linguagem e sociedade” e “sociolinguística” (Salomão, 2011, p. 189).

Bright teve a responsabilidade de condensar e sintetizar esses estudos em atas e definiu a diversidade linguística como objeto de estudo da Sociolinguística. Assim, de acordo com

Alkmim (2008), a Sociolinguística nasce marcada por uma origem interdisciplinar, haja vista a importante contribuição de teóricos de diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia, a Dialectologia, a Etnografia, entre outras correlacionadas às ciências sociais. A respeito da interdisciplinariedade que dá origem aos primeiros estudos sociolinguísticos, Bachmann *et al.* (1974) afirmam que a Sociolinguística é a área:

Onde vão se encontrar os herdeiros de tradições antigas como a da antropologia linguística – caso de Hymes – ou da dialectologia social – como Labov – e de especialistas de experimentação ou da intervenção social: psicólogos, sociólogos, e mesmo planejadores (Bachmann *et al.* 1974, p. 17 *apud* Alkmim, 2008, p. 29).

Tânia Alkmim (2008) destaca que os primórdios da Sociolinguística correspondem aos estudos pioneiros de importantes linguistas como Edward Sapir e Benjamin Whorf, por meio da Antropologia Linguística. No entanto, ainda não havia uma área do conhecimento especificamente dedicada ao estudo científico da heterogeneidade dialetal inerente às línguas. Vale pontuar que a gênese da Sociolinguística coincide com o período em que os estudos formalistas – de abordagem imanente, manifestados nas pesquisas estruturalistas e gerativistas – estão em intensa dispersão até caminhar para um fortalecimento dentro do universo acadêmico. Até esse momento, como já apresentado no segundo capítulo, sob a perspectiva formalista dos estudos linguísticos, inaugurada pelo estruturalismo saussureano e depois continuada pelo gerativismo, a língua era compreendida, estudada e descrita como uma estrutura homogênea, na qual os usos variáveis e aspectos extralinguísticos não estavam inseridos na investigação científica. Em suma, a língua era estudada a partir de modelos abstratos, não empíricos, muitas vezes gerados pelos próprios estudiosos que desejavam estudar um determinado fato ou fenômeno linguístico.

A respeito do embate teórico entre a abordagem imanente e a abordagem social da língua, Uriel Weinreich (1926-1967), linguista polaco-americano, apesar dos seus breves 41 anos de vida, deixou importantes contribuições para a área da Sociolinguística. Traçou valiosas considerações na introdução do ensaio *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, que escreveu conjuntamente com Marvin Herzog e William Labov e que posteriormente reescreveu nas suas duas últimas semanas de vida:

Os fatos da heterogeneidade, até agora, não se harmonizaram bem com a abordagem estrutural da língua [...] Pois quanto mais os linguistas têm ficado impressionados com a existência de estrutura da língua, e quanto mais eles têm apoiado essa observação com argumentos dedutivos sobre as vantagens funcionais da estrutura, mais misteriosa tem se tornado a transição de uma língua de um estado para outro. Afinal, se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos

de menor sistematicidade? [...] A solução, argumentaremos, se encontra no rompimento da identificação de estruturalidade [*structuredness*] com homogeneidade. A chave para uma concepção racional da mudança linguística – e mais, da própria língua – é a possibilidade de descrever a diferenciação ordenada numa língua que serve a uma comunidade. [...] Um dos corolários de nossa abordagem é que numa língua que serve a uma comunidade complexa (i.e, real), a *ausência* de heterogeneidade estruturada é que seria disfuncional (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 100-101 *apud* Labov, 2008, p. 16) (grifos dos autores).

Portanto, a proposta teórica trazida por Weinreich, Labov e Herzog (2006) reside no fato de que, para se estudar línguas em seu uso concreto, é indispensável considerar a natureza variável que elas apresentam bem como investigar quais são as motivações (linguísticas ou não) que explicam a variação sistemática das línguas. Logo, a Sociolinguística não define a língua como um sistema homogêneo, uma vez que ela apresenta usos em variação assim como alguns desses usos apontam para mudanças que essa língua poderá (ou não) sofrer ao longo do tempo. A respeito dessa concepção, Coelho *et al.* (2015, p. 59) complementa: “[...] a língua concebida como um sistema heterogêneo comporta, ao lado de regras categóricas, também regras variáveis, condicionadas por fatores tanto do contexto linguístico quanto do extralinguístico.” Em virtude da heterogeneidade estruturada mencionada por Weinreich, Coelho *et al.* (2015, p. 59) tece uma importante reflexão: [...] “Mesmo que a princípio se possa pensar que heterogeneidade implica ausência de regras, a Sociolinguística vê a língua como um objeto dotado de heterogeneidade estruturada – logo, há regras sim.” Logo, a existência de variação linguística não implica dizer que a língua não tem regras estruturadas, mas na realidade, a variação ocorre de maneira ordenada, sistemática e os estudos sociolinguísticos preocupam-se em demonstrar tais regularidades associadas à questões de natureza externa.

Nesse sentido, a concepção sociolinguística de língua não a encara como um sistema caótico, no qual os falantes usam a língua aleatoriamente, mas a concebe como um sistema ordenado, que funciona, dicotomicamente, pela utilização simultânea de regras categóricas e regras variáveis. As regras categóricas são aquelas que não admitem exceções, isto é, são de caráter obrigatório na língua, sem apresentar outra possibilidade de uso. Um exemplo de regra categórica da língua portuguesa é a posição fixa do artigo dentro dos sintagmas nominais: o artigo sempre antecede o nome no sintagma, como, por exemplo, na oração “**O** menino chegou.” Não é possível que um falante nativo da língua produza uma sentença como “Menino **o** chegou.” Trata-se, portanto, de uma regra categórica, logo, não variável. Por outro lado, as regras variáveis são aquelas que apresentam mais de uma possibilidade de realização e tais ocorrências não acontecem de forma casual, mas de forma ordenada e motivada por fatores internos à língua (ou seja, fatores relacionados à estrutura da língua) e por fatores externos à língua (fatores sociais, culturais, econômicos).

O que essencialmente interessa aos estudos sociolinguísticos, portanto, são as regras variáveis, pois elas revelam a variação linguística, conforme Coelho *et al.* (2015, p. 60) argumenta: “Seu foco são as regras variáveis da língua, aquelas que permitem que, em certos contextos linguísticos, sociais e estilísticos, falemos de uma forma, e, em outros contextos, de outra forma – ou seja, que alternemos duas ou mais variantes”. Para exemplificar a constante variação na qual a língua está inserida, Camacho (2008, p. 50) afirma: “[...] dois falantes de uma mesma língua ou variedade dialetal dificilmente se expressam exatamente do mesmo modo, assim como um único falante raramente se expressa da mesma maneira em duas diferentes circunstâncias de comunicação.” A Sociolinguística interessa-se, por conseguinte, em estudar em quais contextos essas variações ocorrem e por quais motivos elas se sucedem.

O termo *Sociolinguística* foi cunhado em 1950, segundo Romaine (1994 *apud* Monteiro, 2000, p. 25) com o intuito de referir-se às discussões conjuntas que linguistas e sociólogos mantinham sobre a intrínseca relação entre língua e sociedade (já existia uma área científica denominada sociologia da linguagem, que inicialmente chegou a ser confundida com o escopo de estudo da Sociolinguística). Bright, no congresso que organizou em 1966, buscou definir o objeto de interesse da Sociolinguística, definindo, nas primeiras discussões, a diversidade linguística como o objeto de interesse principal. Curiosamente, para William Labov, o termo apresenta natureza redundante, uma vez que o sociolinguista acredita não ser possível conceber uma linguística sem considerar seu caráter social, conforme fica evidente nas palavras do teórico: “Por vários anos, relutei em aceitar o termo *sociolinguística*, porque ele dá a entender que pode existir uma bem-sucedida teoria ou prática linguística que não seja social.” (Labov, 2008, p. 13; grifos do autor). A respeito dessa relutância, Monteiro (2000, p. 16) faz uma válida ressalva:

Diga-se de passagem, porém, que esse raciocínio de Labov só é correto em parte: se toda linguística, pelo caráter social que define a linguagem humana, tem que ser sociolinguística, cumpre observar que a linguagem não é um fenômeno de natureza apenas *social*. Ela é também um fenômeno que tem implicações de ordem psicológica, fisiológica etc (Monteiro, 2000, p. 16).

Obviamente que não estamos reduzindo ou diminuindo o caráter social das línguas nem a influência que os fatores sociais exercem nos usos linguísticos, mas Monteiro (2000) traz um ponto de vista sensato, uma que vez que apesar da inexorável relação língua e sociedade, os estudos linguísticos abrangem diferentes perspectivas e escopos de pesquisa, como por exemplo a Psicolinguística, a a Etnolinguística e a Neurolinguística, entre outros. Assim, o prefixo *socio-*, por mais redundante que possa parecer, tem o seu valor semântico-pragmático.

Para além de questões terminológicas, a Sociolinguística engloba atualmente estudos referentes ao estudo científico da língua dentro do seu contexto sociocultural a fim de estabelecer as relações existentes entre os usos variáveis e suas condicionantes. Há, entretanto, uma subdivisão da Sociolinguística em duas grandes áreas de estudo: a Macrossociolinguística e a Microssociolinguística. A primeira refere-se aos estudos voltados para as relações entre a sociedade e as línguas como um todo, como por exemplo, políticas linguísticas adotadas pelo Estado, planejamento linguístico, línguas minoritárias, comunidades bilíngues e diglóssicas. Segundo Rodrigues (2016b, p. 211), “estudos macrossociolinguísticos buscam compreender o espalhamento de uma língua numa comunidade, as relações de poder subadjacentes, sem detalhamento do comportamento linguístico.” Por sua vez, a Microssociolinguística investiga as estruturas linguísticas em uma realidade menor, micro, e utiliza-se, para tanto, de testes estatísticos. Os estudos microssociolinguísticos podem ser distribuídos em vertentes sociolinguísticas, sendo elas a Sociolinguística Variacionista, pautada na teoria laboviana, a Sociolinguística Interacional, que estuda a organização dos usos linguísticos nos contextos discursivos, e mais recentemente, a Sociolinguística Educacional, que será apresentada no tópico posterior. Suzzane Romaine (1994), linguista norte-americana distingue assim a Macro e Microssociolinguística:

Enquanto a macrossociolinguística toma a sociedade como ponto de partida e trata da realidade da linguagem como um elemento básico na organização das comunidades, a microssociolinguística toma a própria língua como alvo e trata as pressões sociais como fatores essenciais na determinação das estruturas linguísticas (Romaine, 1994 *apud* Monteiro, 2000, p. 27).

Dado esse breve panorama histórico que marcou as raízes da Sociolinguística, William Labov, a partir da publicação de seus estudos de natureza sociolinguística, sendo um dos mais relevantes o estudo sobre inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard, no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos, em 1963, além dos estudos sobre a estratificação social do inglês de Nova Iorque, em 1966 assim como o estudo sobre o inglês vernáculo dos adolescentes negros do Harlem, a pesquisa sociolinguística passou a ganhar forma e força dentro da agenda linguística à época. De acordo com Fernando Tarallo (2001, p. 7), “foi, portanto, William Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de sistematizar a variação existente e própria da língua falada.” Assim, foi o linguista norte-americano que sistematizou uma teoria e metodologia adequadas para o escopo científico dos estudos sociolinguísticos, ficando conhecida como *teoria da variação*, ou ainda *teoria variacionista*, amplamente utilizada em pesquisas microssociolinguísticas atuais.

Por esse motivo, William Labov, professor de linguística da Universidade da Pensilvânia, é considerado por muitos como o fundador dessa teoria e destacou-se por alguns de suas pesquisas, como a que realizou sobre a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/, em Martha's Vineyard, em Massachusetts, que resultou na sua dissertação de mestrado intitulada *The Social History of a Sound Change on the island of Martha's Vineyard*, apresentada na Universidade da Columbia em 1962, sob a orientação de Uriel Weinreich. Outro importante estudo que realizou foi o da pronúncia do /r/ na cidade de Nova Iorque, que depois resultou na sua tese de doutorado intitulada *The Social Stratification of English in New York City*, publicada pela Universidade de Cambridge. Entre suas principais obras publicadas, figuram-se, *Padrões sociolinguísticos (Sociolinguistics patterns); Language in the Inner City; Principles of Linguistic Change*. Além disso, é diretor do *Atlas of North American English* além de fundador e diretor do periódico *Language Variation and Change*.

Em uma entrevista concedida à *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (Revel)*, uma publicação brasileira, Labov em 2007, ao ser questionado sobre o objeto de estudo da Sociolinguística, respondeu: “É a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana. Esse é o objeto que é o alvo do trabalho em Variação Linguística.” (Labov, 2007, p. 2). Em outra parte da entrevista, quando questionado sobre sua participação nos estudos sociolinguísticos, ele narra: “Quando eu comecei a entrevistar pessoas e gravar suas falas, descobri que a fala cotidiana envolvia muita variação linguística, algo com que a teoria padrão não estava preparada para lidar.” A teoria laboviana surge, portanto, com a intencionalidade de propor uma nova perspectiva aos estudos linguísticos e em virtude disso e da nova concepção de língua, a teoria variacionista assume uma postura crítica aos estudos formalistas.

Resumidamente, a variação é uma realidade inexorável à natureza das línguas naturais, assim como a mudança linguística também se constitui como pressuposto para a existência das línguas e ambas são objeto de estudo da Sociolinguística. Segundo Cezario e Votre (2018, p. 147), “Labov demonstrou que a mudança linguística é impossível de ser compreendida fora da vida da comunidade em que ela se produz, pois pressões sociais são exercidas constantemente sobre a língua.” Passaremos agora para apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria da variação.

3.1.1.1 Teoria da Variação ou pesquisa variacionista

Para melhor compreender o aparato teórico trazido pela Sociolinguística Variacionista, a compreensão de alguns termos constituem-se fundamentais para a sistematização da teoria da variação e sobre eles teceremos definições, sendo eles: comunidade de fala, variedade, variável (dependente ou independente), variante, fatores condicionantes (linguísticos ou extralinguísticos), envelope de variação, informante, amostra, corpus, encaixamento linguístico.

O conceito de *comunidade de fala* ocupa lugar central nas pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas pela sociolinguística variacionista. Para Labov (1968),

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quando ao uso dos elementos da língua, mas sobretudo pela participação num conjunto de normas estabelecidas. Tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamento avaliativo e na uniformidade de modelos abstratos de variação, que são invariantes com relação aos níveis particulares de uso² (Labov, 1968, p. 120-121 *apud* Monteiro, 2000, p. 39).

A *variedade* linguística, em linhas gerais, corresponde aos dialetos existentes dentro de uma língua. Uma única língua pode apresentar uma gama de variedades linguísticas, como o que ocorre com o português do Brasil, por exemplo. Apesar de termos o português como língua oficial e língua nacional, a heterogeneidade dialetal no país é evidente em diferentes níveis linguísticos (e até mesmo o senso comum da sociedade brasileira percebe essa realidade em algum grau, geralmente em nível lexical ou prosódico do português brasileiro que apresenta bastante variação linguística), perceptível, por exemplo, quando se viaja de um estado brasileiro ao outro e percebe-se variações nas escolhas vocabulares, na construção sintática de sentenças, nas diversas pronúncias brasileiras, nas gírias e vocabulários utilizados, além de tantos outros exemplos que revelam a riqueza de variedades linguísticas no Brasil. Ataliba Teixeira de Castilho, em sua *Nova Gramática do português brasileiro*, sumariza esse aspecto das variedades linguísticas: “As línguas naturais podem ser definidas como um feixe de variedades linguísticas.” (Castilho, 2019, p. 695). Por fim, podemos definir as variedades, citando as palavras de Polli da Silva (2009, p. 20): “[...] são as representações possíveis da língua (todas elas, sem exceções) e apresentam diferenças originadas de acordo com a região, o sexo, a idade, a condição social, a evolução histórica da língua etc.”

Tratemos agora sobre o conceito de *variável* e *variantes* linguísticas, conceitos que se interrelacionam. As variantes são formas individuais que disputam, que variam dentro de uma variável linguística, ou seja, dentro de um determinado uso da língua. Para que duas ou mais

formas sejam consideradas variantes, elas devem ser intercambiáveis no mesmo contexto e elas devem manter o mesmo significado referencial/representacional. Consoante Polli da Silva (2009, p. 77), “variantes são todas as possibilidades de se dizer a mesma coisa, no mesmo contexto e sem alteração de significado.” Já uma *variável* corresponde a um conjunto de *variantes* que, por sua vez, corresponde a formas distintas de se expressar a mesma ideia, porém, mantendo o mesmo valor semântico.

Outro exemplo de *variação* no PB é o uso variável da 1ª pessoa do plural, que pode ser expresso com o pronome *nós* ou com o uso da expressão *a gente*, conforme exemplificado abaixo:

1. **Nós** estudamos muito ontem.
2. **A gente** estudou muito ontem.
3. **Nós** estudou muito ontem.
4. **A gente** estudamos muito ontem.

No exemplo acima, portanto, encontramos quatro variantes para expressar uma mesma variável: a representação da 1ª pessoa do plural no português brasileiro. A variante (1), que emprega o pronome pessoal de 1ª pessoa do plural nós, denota, normalmente, maior monitoramento linguístico e expressa a variedade padrão da língua. A segunda variante, mais recorrente no vernáculo brasileiro e em contextos de maior informalidade, revela menor monitoramento do falante. Já as variantes 3 e 4 revelam usos linguísticos estigmatizados, uma vez que representam variedades linguísticas de falantes com menor grau de escolaridade, e portanto, que se situam distante do uso previsto na norma culta. Nos usos linguísticos em (3) e (4), por não haver concordância verbal entre o sujeito, expresso por “nós” e “a gente”, respectivamente, e o verbo *estudar*.

Um terceiro e último exemplo de variação bastante recorrente no português brasileiro é a realização da 2ª pessoa do singular, expresso pelo pronome *você* ou pelo pronome pessoal *tu*. Apesar de estar flexionado na 3ª pessoa, o pronome *você* é utilizado no português do Brasil com o valor de 2ª pessoa ao passo que o pronome *tu* costuma ser empregado em algumas regiões e contextos linguísticos do português brasileiro, podendo a forma verbal aparecer flexionada ou não, a depender da variante linguística em questão, conforme ilustrado nos exemplos abaixo:

1. **Você** quer tomar um café mais tarde?
2. **Tu** quer tomar um café mais tarde?
3. **Tu** *queres* tomar um café mais tarde?

Em linhas gerais, alguns apontamentos já surgem a partir dos exemplos acima. O primeiro deles, e talvez o mais notável é que os usos em *a* e em *b* estão em concorrência no

português brasileiro e o nível de formalidade do contexto linguístico influencia na escolha de um dos dois usos linguísticos, uma vez que o uso do pronome *tu* sem a flexão do verbo (segunda variante, *Tu quer tomar um café?*) revela maior grau de intimidade entre os interlocutores. Em contrapartida, o uso linguístico em *c*, em que se faz a flexão do pronome *tu* com o verbo (terceira variante, *Tu queres tomar um café?*) não revela necessariamente mais formalidade, mas expressa um uso linguístico característico de algumas regiões e localidades brasileiras, como regiões do Pará e outras regiões brasileiras, revelando um caso de variação diatópica do português brasileiro.

Ainda sobre as variantes, elas ainda podem ser distribuídas em variante padrão ou não-padrão; variantes de prestígio ou estigmatizadas e ainda variantes conservadoras ou inovadoras. A respeito do caráter variável das línguas, Castilho, no Simpósio sobre Língua Portuguesa e Sociedade Brasileira, em 1977, escreve:

É sabido que as línguas variam em razão de condicionamento situacionais que afetam os falantes, tais como o momento histórico em que se acham, o espaço geográfico, social e temático em que se movem. O conjunto dessas circunstâncias interage sobre os fatores de comunicação e daqui fluem as variantes linguísticas [...] (Castilho, 1997, p. 27 *apud* Bagno, 2002, p. 27).

Além das diferentes variantes, há também a subdivisão das variáveis em dependentes e independentes. A *variável dependente* é a variável linguística propriamente dita e relaciona-se, portanto, ao fenômeno linguístico estudado. Por isso, a depender do caso de variação que se estude, podem existir variáveis com duas variantes, chamada de *binárias*, com três variantes, as *ternárias*, ou ainda com quatro ou mais variantes, classificadas em *eneárias*.

Já as *variáveis independentes* correspondem aos fatores condicionantes, que podem ser de natureza linguística ou extralinguística e não apresentam uma relação de interdependência entre elas. Esses são os chamados *fatores condicionantes* que são essencialmente os contextos linguísticos (internos à língua) ou extralinguísticos (externos à língua) que favorecem determinado uso variável da língua. Em termos gerais, eles são as hipóteses que o sociolinguista propõe para explicar a variação linguística encontrada nos dados coletados. Importante ressaltar que a definição desses fatores constitui um dos pilares da metodologia sociolinguística proposta pela teoria da variação. Um exemplo concreto poderia ser o estudo da marcação de plural no português brasileiro, ilustrado nas sentenças abaixo, possíveis em variedades linguísticas brasileiras:

1. **As** meninas novinhas.
2. **As** meninas novinha \emptyset .
3. **As** menina \emptyset novinha \emptyset .

O objetivo da pesquisa sociolinguística, no caso do exemplo supracitado, é compreender e explicar por que ocorre variação nessa regra, ou seja, quais os aspectos que influenciam o uso da variável <s> em determinantes ou sua ausência, uma vez que já se sabe que a variação não ocorre de forma aleatória, caótica, mas de forma motivada, portanto, justificada. No exemplo em questão, algumas considerações iniciais certamente seriam feitas pelo linguista, como o fato de que a marcação de plural na língua portuguesa é marcada pela redundância (devido à presença do morfema –s em todos os termos do sintagma). O falante nativo que produz as sentenças 2 e 3 inconscientemente, emite a mesma informação, porém com variantes que diminuem essa redundância, não seguindo a regra de marcação em todos os termos da sentença. Outra consideração relevante seria observar que o uso linguístico em (1) é empregado pela variedade padrão da língua, enquanto que os exemplos em 2 e 3 são exemplos de variedades não-padrão do português brasileiro. Quais fatores linguísticos podem estar motivando a ausência do morfema -s como visto em 2 e 3? Quais fatores sociais podem influenciar os falantes a empregarem as variedades em 1, 2 e 3? Qual a frequência de uso de cada uma dessas variedades no vernáculo brasileiro? Esses e muitos outros questionamentos ocupam e interessam o escopo dos estudos de natureza sociolinguística.

A variável dependente, portanto, como o próprio nome indica, depende de sua relação com as variáveis independentes podendo estas ser de natureza linguística ou social e a *variável independente* corresponde aos fatores condicionantes que se apresentam em grupo e que influenciam o uso linguístico em questão.

Outro conceito fundamental dentro das pesquisas sociolinguísticas é a figura do *informante* que nada mais é do que sujeito da pesquisa, ou seja, corresponde ao falante que faz parte de uma determinada comunidade linguística. Esses informantes, inseridos dentro de uma comunidade de fala, fornecerão os dados linguísticos (que podem ser da língua falada ou escrita) do *corpus* investigado, ou seja, do conjunto de dados coletados para determinada análise linguística. Em linhas gerais, o *corpus* refere-se ao recorte feito dentro das possibilidades de análise.

As variantes que compõem uma variável linguística formam o que se chama *envelope de variação*. Conforme Coelho *et al.* (2015, p. 119), o envelope de variação refere-se “à descrição detalhada de uma variável, de suas variantes e dos contextos em que elas podem ou não ocorrer, ou seja, de como exatamente um fenômeno em variação está se manifestando na língua.”

Por fim, podemos definir *envelope de variação* como o conjunto de fatores linguísticos e extralinguísticos (sociais) que atuam e influenciam nos fenômenos de variação e mudança linguística. Importante salientar que as escolhas dos fatores que serão considerados dentro da amostra parte do conhecimento, da intuição e da experiência do linguista, bem como da observação dos dados empíricos. Logo, para cada uso variável, ou seja, para cada caso de variação na língua, haverá um envelope de variação distinto. A título de exemplificação, tomemos como exemplo o uso variável da concordância nominal em sintagmas nominais no português brasileiro. Em linhas gerais, a marcação de plural não deixa de acontecer nos determinantes e pode ou não ser realizada nos nomes, como exemplificado nas sentenças 1, 2 e 3:

1. Os *meninos* alegres.
2. Os *menino* \emptyset alegres.
3. Os *menino* \emptyset *alegre* \emptyset .

Para a análise linguística dos dados acima, o linguista pode definir fatores linguísticos como a saliência fônica, a classe gramatical e a ordem dos termos no sintagma, e como fatores extralinguísticos podem ser considerados o nível de escolaridade, a classe social, a faixa etária, a profissão, a região onde o falante vive, entre outros. O conjunto desses fatores compõem o *envelope de variação*, que corresponde, portanto, à junção dos fatores linguísticos e extralinguísticos de um *corpus* linguístico.

Findada a apresentação dos fundamentos teóricos da Sociolinguística Variacionista, passaremos agora para a apresentação de importantes considerações de natureza metodológica para as pesquisas sociolinguísticas, sobre as quais nos deteremos agora.

3.1.1.2. Pressupostos metodológicos da pesquisa variacionista

Por muitos anos, dentro da Linguística, o olhar estava voltado para dados abstratos da língua, provenientes de um modelo ideal de língua, conforme os estudos imanentistas de estruturalistas e gerativistas. As pesquisas sociolinguísticas, no entanto, lidam com dados empíricos da língua, extraídos de usos reais da língua (seja falada, seja escrita). No começo dos primeiros estudos e devido à natureza empírica e sociolinguística dos dados, obstáculos metodológicos surgiram, conforme o próprio Labov (2008) já havia observado: a) agramaticalidade do discurso (mas a Sociolinguística demonstra que os dados vernaculares não são, em sua maioria, sentenças agramaticais, mas sim dados espontâneos que podem indicar variação e mudança); b) variação na fala (encarada por muito tempo como acidentes, mistura

de dialetos ou formas alternantes em variação livre); c) dificuldades do registro dos dados coletados (evidenciado pelo paradoxo do observador); d) limitação do *corpus* linguístico (baixa quantidade de ocorrências do(s) fenômeno(s) linguístico(s) investigados. Entretanto, há mecanismos, estratégias, conhecimentos e caminhos que o sociolinguista pode – e deve – tomar à medida que encontra tais (ou outros percalços) no desenrolar da pesquisa.

Uma característica basilar na pesquisa variacionista é sua natureza quantitativa, posto que ela lida e analisa dados estatísticos que revelam a frequência dos usos linguísticos de um determinado corpus. Entretanto, é de grande valia ressaltar que as estatísticas coletadas são apenas o ponto de partida para o linguista fazer suas análises, pois somente o sociolinguista é capaz de fazer as conclusões que motivam ou desfavorecem uma variante linguística. Assim, os dados estatísticos servem para comprovar, refutar e reconstruir hipóteses a partir do olhar treinado do linguista. Atualmente, com o surgimento e desenvolvimento da tecnologia computacional tais testes e cálculos estatísticos já podem ser feitos por meio de programas computacionais e softwares, sobretudo quando se trata de corpus robustos, com muitos dados coletados.

Nos estudos variacionistas, dados os pressupostos sociolinguísticos presentes (a heterogeneidade dialetal e a mudança linguística), a coleta dos dados linguísticos ocupa lugar central nas etapas da investigação científica. Em linhas gerais, a pesquisa variacionista investiga usos variáveis da fala de uma língua, porém, hoje já se sabe que a língua escrita também pode compor o *corpus* de uma pesquisa sociolinguística, conforme Polli da Silva exemplifica em *A sociolinguística e a língua materna* (2009). Assim sendo, os pressupostos metodológicos apresentados neste tópico versam basicamente sobre pesquisas com dados da fala, entretanto, atualmente, essa teoria também pode ser aplicada a estudos com dados extraídos da escrita de informantes, como será o caso desse trabalho.

Trataremos, doravante, dos elementos essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza variacionista. De maneira geral, a teoria laboviana prevê a aplicação de entrevistas e gravações para a coleta de dados provenientes do vernáculo, que consiste, basicamente, no “estilo em que o mínimo de monitoração ou atenção é dispensado à fala” (Coelho, 2015, p. 102). Labov propõe, dentro de sua metodologia, a fim de coletar dados mais fidedignos a esse vernáculo, a gravação de entrevistas individuais que tematizem experiências pessoais do falante. Assim, anseia-se que o vernáculo do falante seja suscitado e revelado, uma vez que narrações desse tipo costumam fazer com que o falante monitore menos sua linguagem, desviando maior atenção para a história propriamente dita. Nas palavras de Coelho *et al.* (2015, p. 103), “O falante deixa de prestar atenção no *como* diz para ficar atento a *o que* diz. Algumas

perguntas podem se mostrar decisivas nessa coleta, como por exemplo “Você já passou por uma situação em que correu risco de vida?” ou então “Você se lembra de alguma experiência que viveu que tenha sido muito engraçada ou muito constrangedora?” Esse tipo de interação, com vistas à coleta de dados vernaculares do informante, recebe o nome de *entrevista sociolinguística*.

Portanto, um roteiro com relativa flexibilidade e previamente planejado pelo pesquisador, é muito importante tanto para a fase da coleta quanto para as fases posteriores da pesquisa. Sobre a função primordial do roteiro de entrevistas, Coelho *et al.* (2015) defende:

Um roteiro de entrevistas abrangente tem um papel importante tanto para garantir diferentes tipos de assunto e, conseqüentemente, dados linguísticos de natureza diversificada, como para uniformizar, em certa medida, os tipos de dados de vários informantes para comparação posterior, seja dentro de uma mesma comunidade, seja entre comunidades distintas. Cabe ao pesquisador, porém, adaptar o roteiro de entrevista a cada grupo estudado (Coelho *et al.*, 2015, p. 106).

Além das entrevistas sociolinguísticas, há outras maneiras de se realizar pesquisas sociolinguísticas, sem necessariamente estar em campo, como é o caso da utilização de banco de dados linguísticos disponíveis, tais como o projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta), desenvolvido com entrevistas representativas do português culto de cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife; o PEUL/UFRJ, pioneiro nas pesquisas sociolinguísticas e que conta com uma amostra de dados da fala e da escrita e o Varsul (Variação Linguística Urbana no Sul), projeto que coletou 228 entrevistas, distribuídas igualmente entre o estado do Sul, sendo 24 por município.

Apesar de Labov apontar a fala como a fonte dos dados para as pesquisas de natureza sociolinguística, é possível desenvolver estudos com dados provenientes da escrita dos informantes, como será o caso desse trabalho. A título de exemplificação, no Brasil, já existem amostras da língua escrita sob uma perspectiva de análise diacrônica, como pode ser visto na obra *Tempos linguísticos: itinerário da língua portuguesa*, de Fernando Tarallo, que coletou textos em português de 1316 a 1937. Além disso, outros bancos linguísticos da escrita também foram organizados pela professora Rosa Virgínia Mattos e Silva, da Universidade da Bahia, com dados escritos para estudo da história da língua, a fim de investigar fenômenos de variação e mudança, além de amostras que ainda estão sendo coletadas por projetos coordenados pelo professor Ataliba Castilho.

Posto isso, outra grande preocupação metodológica que o sociolinguista deve ter e que idealmente deve anteceder a fase da coleta de dados diz respeito aos meios que serão

empregados para essa etapa, uma vez que eles certamente interferirão nos dados que serão gerados.” Ao mesmo tempo que o pesquisador vai interagir com a comunidade de fala para realizar a coleta de dados, ele também precisa estar atento para que essa presença e interação não comprometam a espontaneidade desses dados. De acordo com Tarallo (2001, p. 21), “o pesquisador necessita de grande quantidade de dados que somente podem ser coletados através de sua participação direta na interação com os falantes, de outro, essa participação direta pode perturbar a naturalidade do evento.” Constitui-se nesse ponto um dilema, conhecido na pesquisa variacionista como *paradoxo do observador*, que consiste na realidade paradoxal de se coletar uma vasta quantidade de material linguístico sem que a presença do pesquisador interfira na naturalidade dos dados da língua. Labov (2008) em seus *Padrões sociolinguísticos* afirma: “Toda pessoa que comece a estudar a língua em seu contexto social imediatamente se depara com o clássico problema metodológico: os meios empregados para coletar os dados interferem nos dados a serem coletados.”

Contudo, no desenvolvimento da teoria laboviana, propõe-se que uma das formas de melhor lidar com esse paradoxo é a utilização de entrevistas ou narrativas de temática pessoal, a fim de que o falante comunique algum episódio ou experiência marcante na sua trajetória pessoal, pois essas histórias costumam favorecer o aparecimento do vernáculo, o que interessa bastante aos estudos sociolinguísticos.

Outro conceito fundamental dentro da metodologia sociolinguística é de *célula social*. Segundo Coelho *et al.* (2015, p. 101), “entendemos por “célula social” um conjunto de indivíduos agrupados pelas mesmas características sociais relevantes para a análise de fenômenos de variação e mudança linguística.” É válido destacar que as variáveis sociais consideradas nas pesquisas sociolinguísticas não são aleatórias, uma vez que são levados em consideração aspectos relevantes para a análise dos dados, como a idade, o nível socioeconômico, o grau de escolaridade, a origem do falante, entre outros. Em geral, recomenda-se que haja um quantitativo de cinco informantes por célula, a fim de preservar a representatividade da amostra linguística. Posto isso, outro aspecto importante é que, se possível, a escolha dos informantes ocorra de forma randômica, ou seja, cada falante de um certo grupo populacional tem a mesma chance de ser escolhido como participante da pesquisa. Conforme Coelho *et al.* (2015, p. 102), “trata-se de uma amostra probabilística, cujos resultados podem, depois, ser projetados para a comunidade de fala como um todo.”

O pesquisador deve fazer uma distribuição de fatores, codificando cada um deles com um símbolo único, para que não haja confusões terminológicas. Posto isso, passamos agora para

a determinação de como essa amostra será coletada. Para tanto, alguns questionamentos precisam ser, pelo menos, previamente planejados pelo pesquisador, sendo eles:

1. Qual a população será escolhida para a extração da amostra?
2. Qual o tamanho dessa amostra?
3. Quais as categorias ou células sociais aplicadas no envelope de variação?
4. Quais são as hipóteses linguísticas que serão testadas?

Ainda sobre esses apontamentos iniciais, Monteiro (2000) menciona outros questionamentos preliminares relevantes:

- a. Qual o tipo de comunidade de fala?
 - b. Que dialetos existem e qual deles interessa ao investigador?
 - c. Quais as fronteiras que delimitam essa comunidade?
 - d. Quais as características dessa comunidade? É rural, urbana, industrializada?
 - e. Quantos informantes serão necessários para a composição da amostra?
- (Monteiro, 2000, p. 84).

Tais reflexões são importantes, num primeiro momento, e obviamente poderão ser revistas pelo pesquisador ao longo do estudo, uma vez que a natureza empírica da pesquisa também é guia para o pesquisador. Outro cuidado importante é que o de salvar os contextos, ou seja, não extrapolar a realidade linguística definida, uma vez que a influência de novos fatores linguísticos ou extralinguísticos pode gerar novas hipóteses para o pesquisador.

Isso posto com relação à Sociolinguística Variacionista, passaremos agora para a apresentação da vertente educacional dos estudos sociolinguísticos, a Sociolinguística Educacional, que também será crucial para a análise dos dados coletados.

3.1.2 Sociolinguística Educacional: origem e contribuições teóricas e pragmáticas

Esse tópico abordará a gênese e as contribuições já trazidas pela Sociolinguística Educacional, outra vertente que será de grande valia para esse estudo. Segundo Boaventura (2015, p. 29), “a Sociolinguística Educacional nasce com a preocupação da inserção de crianças provenientes de grupos sociais de menor poder econômico e de cultura predominantemente oral nos contextos escolares.”

Assim como os primeiros estudos sociolinguísticos apresentavam caráter interdisciplinar, as pesquisas em Sociolinguística Educacional também beberam na fonte de áreas correlacionadas como a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso, a Pragmática, a

Linguística Textual, porém, ela surge com essa preocupação mais específica: o contexto da sala de aula. Em entrevista publicada em 2012, feita pela professora Lucia Furtado Mendonça Cyranka, da UFJF, Stella Maris Bortoni-Ricardo, quando questionada sobre as contribuições da Sociolinguística Educacional para as práticas da oralidade na escola, responde: “A principal contribuição seria a de se conhecer melhor a competência linguística oral dos educandos para que essa sirva de base à aquisição e ao desenvolvimento de sua competência escrita.” Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional interessa-se, por meios dos estudos sobre variação linguística na sala de aula, no desenvolvimento de práticas educacionais que, valorizando o repertório linguístico do aluno, ampliam a competência comunicativa do estudante, tanto em sua modalidade falada quanto escrita.

Para tanto, em muitos momentos, ela se vale da observação empírica dos contextos da sala de aula, apresentando alguns objetivos correlacionados ao ambiente escolar, a saber: (a) compreender como o estudante fala e como ele escreve; (b) descrever essa língua; (c) tratar sobre o conhecimento de mundo trazido pelo discente para a sala de aula. Interessa-se essencialmente pelo estudo da variação linguística manifestada na sala de aula, tanto na fala quanto na escrita do alunado. Preocupa-se também, para além do estudo da variação, com a ampliação do vocabulário, com os estilos, com o domínio dos gêneros textuais, com as estruturas linguísticas empregadas. Portanto, é uma vertente sociolinguística que apresenta contribuições teórico-metodológicas que podem impactar diretamente o ensino da língua materna.

Bortoni-Ricardo (2014) traz uma definição relevante para essa nova vertente dos estudos sociolinguísticos:

Denominarei sociolinguística educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução dos problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística em texto, a linguística aplicada e a análise do discurso (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 158).

A Sociolinguística Educacional, portanto, associa os conhecimentos sociolinguísticos preconizados pela teoria da variação (estudos quantitativos) com as problemáticas concretas vivenciadas no contexto heterogêneo da sala de aula, sobretudo aqueles em que a variação linguística é mais evidente. Segundo Rodrigues (2016b, p. 209), a variação linguística é [...] propriedade inerente às línguas naturais, uma vez que todas as línguas do mundo irão apresentar algum grau – potencial ou real – de variação.” Por consequência, a não aceitação da variação nas línguas – postura comum a falantes de uma variante padrão – é ilusória e contraproducente,

uma vez que a variação é um caminho natural das línguas e marca o processo de evolução pelo qual elas passam inexoravelmente.

Contudo, apesar de o senso comum acreditar que a variação ocorre de forma caótica e desordenada, o que caracteriza uma visão leiga e superficial da situação, a Sociolinguística enxerga como fenômeno motivado e condicionado por fatores internos e externos à língua. A visão leiga e superficial, distante, portanto, dos estudos linguísticos, contribui para reforçar uma falsa ideia de que a variação é sinônimo de erro, de usos inadequados da língua. Na realidade, a variação, conforme os estudos sociolinguísticos demonstram, refere-se aos usos variáveis de uma língua, ou seja, quando há duas ou mais maneiras de expressar uma mesma ideia. Surge e cristaliza-se, assim, a noção de erro na língua, o que linguisticamente, não faz sentido, uma vez que produções vernaculares, desde que não se constituam como agramaticais, são usos legítimos da língua. Sob essa perspectiva rasa de língua, usos linguísticos que se afastam do padrão não são reconhecidos e muito menos valorizados, mas são alvo de avaliações sociais negativas e estigmatizadas. Faraco (2008) atribui a força normatizadora na língua à elite letrada no Brasil, que nega o valor de variedades não-padrão:

Nossa elite letrada conservadora, no seu afã de parecer europeia e civilizada, recusou legitimidade tanto às variedades do português popular quanto àquelas do português brasileiro dito culto: tudo o que se afastasse da norma padrão artificialmente construída era tachado de erro, mesmo que normal (i.e., comum na fala mais monitorada dos falantes cultos (Faraco, 2008, p. 49 *apud* Rodrigues, 2016b, p. 222).

Tal mentalidade, bastante enraizada na sociedade brasileira, encontra motivações profundas na sociohistória do país (apresentada em panorama no primeiro capítulo desse estudo), uma vez que surge do interesse de manter os padrões linguísticos lusitanizantes, considerando erro ou inadequação quaisquer usos que se afastassem desse padrão. Entretanto, a realidade do vernáculo brasileiro evidencia que a língua portuguesa usada no Brasil já tomou rumos próprios, estabeleceu novos usos da língua e assumiu novas peculiaridades, tanto é assim que o português falado aqui recebe o título de *português brasileiro*.

Esses usos ou traços linguísticos que se distanciam do padrão e que se manifestam em variedades não-padrão ou estigmatizadas da língua são denominados por Bagno (2007) por traços graduais os descontínuos, sobre os quais nos atentaremos agora. Sobre o rótulo de traços graduais estão aqueles que se fazem presente no vernáculo da maioria dos brasileiros (não se poderia dizer que se manifestam na fala de todos os brasileiros, uma vez que tal generalização seria arriscada), isto é, trata-se de traços que evidentemente caracterizam o jeito brasileiro de falar e de se comunicar e que se manifesta no falar de brasileiros de todas as esferas, dos mais

escolarizados aos menos escolarizados. Eles ascenderam socialmente até atingir os usos linguísticos da norma culta em um processo gradual, processual, muitas vezes não notado pelos falantes, como ocorrem com grande parte dos processos evolutivos da língua, pois exigem tempo e às vezes, são silenciosos. Como já estão internalizados no vernáculo dos falantes cultos, são traços que não sofrem de avaliação estigmatizada, são traços típicos, de uso coloquial e contemporâneo da língua. Resumidamente, seriam os traços que nos identificariam, por exemplo, em um contexto estrangeiro, como falantes de português brasileiro, e mais ainda, nos identificaria de nacionalidade brasileira.

Entre os diversos exemplos de traços graduais do português brasileiro contemporâneo, estão os seguintes fenômenos: a) monotongação dos ditongos /ay/, /ey/, /ow/, como nas palavras *baixo* (> *baxo*), *peixe* (para *peixe*), e *outro* (para *otro*); b) uso recorrente da forma ‘a gente’ para expressar a 1ª pessoa do plural, como *A gente já sabia de tudo!* para *Nós sabíamos de tudo!* ou ainda *Você vem com a gente?* para “*Você vem conosco?*”; c) ditongação da vogal final átona em palavras como *mês*, *nós e paz*, sendo emitidas como em *meis*, *nois e pais*; e) substituição do fonema /l/ pelo /w/ em coda silábica, como em *mawdade*, *sow e papew*, para *maldade*, *sol*, *papel*, respectivamente; f) reorganização do paradigma pronominal, com o desaparecimento do pronome *vós* e uso mais restrito do pronome *tu*, que segue em variação com o pronome *você*, inserido no sistema pronominal do PB (apesar de a gramática normativa ainda não reconhecê-lo); apagamento do /r/ em final de palavras, como em verbos no infinitivo, como em *cantar* (*cantá*) e *escrever* (*escrevé*). Por se tratar de traços existentes em todos os contínuos da língua, e por terem alcançado a variedade culta, não há, sobre eles, juízos de valor pejorativo ou negativo, não sendo alvos de preconceito.

Em contrapartida, há ainda traços linguísticos que, devido a algumas razões, não ascenderam social e linguisticamente: são os traços descontínuos. Em linhas gerais, correspondem aos usos linguísticos representativos de falantes de variedades rurais ou rurbanas, conforme Bortoni-Ricardo (2004) define, ou seja, são traços típicos de variedades que se distanciam da variedade padrão da língua e conseqüentemente, recebem um olhar preconceituoso dos falantes de outras variedades. Conforme Bagno (2007, p. 143 *apud* Rodrigues, 2016b, p. 223), são “os mais estigmatizados e sofrem a maior carga de discriminação e preconceito em sociedade.” Pode-se dizer que são os traços que sofrem efetivamente o que se conhece por preconceito linguístico, porém, na realidade, o que está por detrás desse preconceito, é uma avaliação social negativa que se faz do falante, conforme Rodrigues afirma (2016b, p. 218): “[...] o preconceito linguístico, de fato, no fundo, encobre e abrange muito dos preconceitos social e racial.”

Entre os vários traços descontínuos presentes no português brasileiro, figuram-se: a) queda da vogal átona no final de proparoxítonas, como *abóbora* > *abobra*; *óculos* > *oclus*; *córrego* > *corgo*; b) monotongação de ditongos crescentes em posição final como em *notícia* > *notiça*; *imundície* > *imundice* (ou *imundiça*); c) rotacismo (substituição do /l/ pelo r) em encontros consonantais ou em final de sílaba, como em *planta* > *pranta*; *flauta* > *frauta*, *Claúdia* > *Craudia*; d) vocalização de consoantes palatais, como em *velho* > *vei(o)*; *telha* > *teia*; *palha* > *paia*; e) eliminação do plural redundante, marcado em geral só nos determinantes como em *os meninos* > *os menino*; *as casas* > *as casas*; *aquelas coisas todas* > *aquelas coisa toda*.

Portanto, o que essencialmente distingue os traços graduais dos descontínuos é, em essência, os juízos de valor (positivos ou negativos) que se fazem dos usos linguísticos e o alcance que tiveram nos contínuos da língua. Quando se trata de usos típicos de falantes com maior grau de escolarização, maior prestígio social e, portanto, usuários de uma variedade linguística mais prestigiada – mesmo esses usos sendo divergentes dos padrões lusitanizantes como os citados nos exemplos de traços graduais, não sofrerão de estigma social (e bem distantes da realidade linguística brasileira). Contudo, ao se tratar de usos linguísticos de falantes com baixo grau de escolarização, ocupantes das classes sociais mais baixas e menos remuneradas, e geralmente situados mais distantes das normas prestigiadas, certamente serão traços estigmatizados, rejeitados e muitas vezes ridicularizados socialmente. Essa percepção dialoga diretamente com o pensamento de Maurizio Gnerre (1998, p. 6), em sua obra *Linguagem, escrita e poder*, quando afirma que “a linguagem ocupa o lugar que ocupam os falantes em sociedade” e complementa com a ideia de que “uma variedade linguística ‘vale’ o que valem na sociedade os seus falantes.”

De acordo com Rodrigues (2016b), as línguas funcionam sob duas forças antagônicas e operantes: a força da variedade e da unidade, que trabalham paradoxalmente para a evolução e a manutenção das línguas. Nas palavras da autora (2016, p. 226), “De um lado, o impulso à variação e possivelmente à mudança; de outro, o impulso à convergência, base para a noção de comunidade linguística, caracterizada por padrões estruturais e estilísticos.” A variação, portanto, constitui-se elemento da natureza das línguas, o que se concretiza nas regras variáveis manifestadas inicialmente na fala dos usuários, ao passo que a conservação da língua contribui para manter a coesão de sua estrutura linguística.

É de grande valia ressaltar que a aplicabilidade dos estudos sociolinguísticos no contexto da sala de aula demanda não só conhecimento e formação linguística do docente como também planejamento pedagógico prévio, conforme Cyranka (2016, p. 172) destaca: “Isso requer muito planejamento por parte do professor, para evitar a dispersão e a falsa impressão de que, em

linguagem, tudo pode.” Além da formação e planejamento do professor, outro aspecto importante de ser mencionado e esclarecido nesta pesquisa, diz respeito ao fato de os estudos sociolinguísticos não defenderem a negligência da escola em relação ao ensino da norma padrão, apesar de haver essa impressão. O que se intenciona demonstrar é a importância da reflexão e análise linguísticas diante dos fatos, regras e usos linguísticos, conforme Cobucci (2011) complementa:

Não defendemos que os alunos das classes populares utilizem somente suas variedades linguísticas, sem que sejam introduzidos ao uso das variedades de prestígio, ou que os alunos das classes mais prestigiadas utilizem apenas a variedade coloquial (Cobucci, 2011, p. 1-2).

A autora apresenta, em seu artigo *Sociolinguística aplicada à educação* (2011), dois exemplos interessantes de como a Sociolinguística Educacional pode ser aplicada concretamente na sala de aula. O primeiro caso ocorreu numa escola particular, com estudantes do 9º ano, usuários de uma variedade linguística urbana, onde o professor pediu uma pesquisa linguística sobre o uso dos pronomes relativos em português. Na primeira parte da pesquisa, os estudantes pesquisaram sobre a prescrição desse uso em uma gramática normativa. Num segundo momento da pesquisa, o professor solicitou que os alunos, distribuídos em grupos, pesquisassem em gêneros textuais diversos (jornais, revistas, anúncios publicitários, cartas de leitores, etc) ocorrências em que apareciam pronomes relativos. Os estudantes perceberam e concluíram que, na maior parte das ocorrências encontradas, aparece o pronome relativo *que*, em detrimento de outros pronomes como *cujo* ou *quanto*. Num terceiro e último momento do estudo, um professor de Estatística, colega do professor, ensinou aos alunos a elaborar um quadro estatístico para representar os resultados obtidos na pesquisa. Cyranka (2016, p. 173) traz um depoimento de um dos alunos participantes da pesquisa, que evidencia a reflexão linguística feito pelo próprio discente: “Olha só, professor: no nosso gráfico, a gente teve ele todo verde porque só encontramos o “que”. Os outros não encontramos. Isso mostra que a nossa língua está mudando né?”

O segundo exemplo citado por Cyranka (2016) é o relato de uma experiência pedagógica que aconteceu numa turma de estudantes do 6º ano de uma escola pública. No referido caso, a professora propiciou o contato dos alunos com textos de diversos autores, entre eles Olavo Bilac, Patativa do Assaré, Zé da Luz, Cecília Meireles, entre outros e dentre as interações entre professor e estudantes, Cyranka (2016) destaca uma em que os alunos estão conversando sobre um texto do escritor Patativa do Assaré. A transcrição do episódio em questão segue abaixo, no qual a professora está identificada com a letra P e os estudantes com demais letras:

P: - Quem sabe me dar um exemplo de um jeito de falar de pessoas da zona rural?
 L: - Abre a por[R]tera, muié, prus gado passá.
 P: - Ótimo esse exemplo do Lucas. Agora, me digam por que a gente sabe que esse jeito de falar é da roça?
 L: - Eles fala por[R]tera.
 P: - E fala [muié].
 P: - E aqui na cidade, como é que a gente fala essa palavra?
 L: - A gente fala [mulher]
 P: - Ah! Mu[lh]er, eles falam [muié]. Muito bem. Vocês se lembram de outras? Por exemplo, como na roça as pessoas falam a palavra [galho]?
 G: - É ga[i]o, fessora.
 P: - E [telha]?
 F: - É te[i]a.
 P: - Então, como é que eles falam o [lh]?
 L: - Eles num fala.
 (Cyranka, 2016, p. 174).

O episódio acima revela que, após alguns questionamentos feitos pela professora a respeito das diferenças de pronúncia (variação fonológica) entre falantes da cidade e do campo, os estudos concluíram que usuários de variedades linguísticas rurbanas possuem uma forma distinta de falar dos falantes de variedades linguísticas urbanas, conforme fica evidenciado na última fala do estudante Lucas, que conclui que os falantes que moram longe da cidade não pronunciam o /lh/ (fenômeno denominado de vocalização de consoantes palatais), traço descontínuo já categorizado em estudos sociolinguísticos (cf. Bagno, 2007).

Nota-se que os próprios estudantes são usuários da variedade linguística analisada no episódio em questão, apesar de não terem essa consciência na maioria das vezes. Foi observado durante o estudo de que os alunos dessa turma provinham de famílias usuárias do dialeto rural e foi proposto que os estudantes, assim como a professora, se situassem no contínuo de urbanização proposto por Bortoni-Ricardo (2004), no quadro da sala de aula. Essa simples atividade de autopercepção linguística foi fundamental para que os alunos reconhecessem e valorizassem sua própria identidade linguística, crescendo em autoconfiança e segurança linguística. Consequentemente, essa experiência impulsionou que os alunos passassem a olhar para a língua portuguesa como olhos mais atentos e reflexivos aos seus usos.

Os dois exemplos citados são apenas uma pequena amostra das contribuições que a Sociolinguística Educacional – aliada a outras teorias e aportes – pode trazer para a pedagogia da sala de aula, para o dia a dia do ensino, a fim de se buscar um ensino de língua portuguesa mais eficiente, mais produtor, mais dialogado e frutífero para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Passaremos agora para uma apresentação pormenorizada de pesquisas qualitativas e quantitativas, bem como a origem desses estudos.

3.2 Parâmetros metodológicos quantitativo e qualitativo

Esse tópico intermediário entre as explanações acerca das duas vertentes da Sociolinguística em interface neste estudo e a descrição da coleta e organização dos dados coletados para a pesquisa, visa apresentar, de forma breve e geral, os procedimentos metodológicos propostos por pesquisas qualitativas e quantitativas aplicadas a estudos linguísticos. Essa pesquisa, por fundamentar-se tanto nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria laboviana quanto nos pressupostos teóricos da sociolinguística educacional, comporta-se como uma pesquisa quali-quantitativa, pois apresenta, em seu escopo, ambas as abordagens. Iniciaremos, por conseguinte, pelos pressupostos metodológicos da teoria variacionista, caracterizando o caráter quantitativo dessa pesquisa para depois abordarmos os aspectos qualitativos trazidos pelos estudos sociolinguísticos.

3.2.1 A pesquisa quantitativa: origens no positivismo

Como o objetivo principal da pesquisa é identificar e analisar traços graduais do português brasileiro por meio de textos escritos por estudantes, será necessária a identificação bem como a tabulação e quantificação desses traços em tabelas, quadros e gráficos, caracterizando a natureza quantitativa desse estudo.

A pesquisa quantitativa, cujas origens remontam o século XIX, com positivismo de Auguste Comte, está essencialmente baseada na investigação empírica de um fato ou evento por meio de metodologias precisas e mensuráveis. Nesse sentido, o pesquisador observa e descreve os fatos por meio de uma coleta empírica que gerará resultados expressos em números e estatísticas, que por sua vez, costumam ser organizados em tabelas, planilhas e gráficos. Dessa forma, essa abordagem científica apresenta maior objetividade, uma vez que o pesquisador não considera aspectos subjetivos em sua análise, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 17) explica: “A ortodoxia positivista valoriza o pensamento científico e considera o senso comum destituído de qualquer valor significativo.”

Em suma, o método quantitativo tem como principal objetivo revelar índices numéricos que mostram preferências, comportamentos, usos ou recorrências de indivíduos que pertencem a um determinado grupo sem que haja o envolvimento do pesquisador com o pesquisado, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 16) ressalta como um dos postulados de pesquisas dessa natureza: “ (...) ele [o positivismo] tem alguns princípios, algumas premissas, alguns pressupostos, um deles, por exemplo, é que haja uma precisão total e também um

distanciamento total entre o sujeito cognoscente, o pesquisador, e aquilo que ele está pesquisando, que é o objeto cognoscível.”

A partir do século XX, surge uma outra abordagem científica: a de natureza qualitativa, em que o caráter subjetivo, como opiniões, emoções e valores são levados em consideração e para tanto, outros métodos de coleta de dados são utilizados. Abordaremos um pouco mais a respeito da pesquisa qualitativa no tópico seguinte.

3.2.2 A pesquisa qualitativa: origens no interpretativismo

As raízes da pesquisa qualitativa, segundo Marli Eliza André (1995, p. 16) datam do final do século XIX, “quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, [...] deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.” É nesse período que o enfoque qualitativo nasce em contradição ao enfoque quantitativo. Estudiosos como Wilhelm Dilthey e Max Weber passaram a buscar outras metodologias científicas que pudessem investigar os fenômenos sociais e humanos, uma vez que os métodos utilizados pelas ciências naturais já não se faziam aplicáveis às ciências sociais. Eles defendiam a perspectiva de conhecimento conhecida como idealista-subjetivista, que valoriza uma maneira naturalística de compreender a realidade pelo indivíduo, conforme André (1995) melhor explica:

Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (André, 1995, p. 17).

A pesquisa qualitativa foca no caráter subjetivo do objeto analisado, e portanto, não lida com respostas objetivas, uma vez que opera com opiniões, crenças, valores, percepções, emoções dos participantes envolvidos na pesquisa. Para tanto, diferentes métodos de coleta podem ser utilizados, como pesquisas de opinião, estudos de caso, entrevistas, questionários e em geral, pesquisas dessa natureza são mais recorrentes em estudos de ciências humanas.

3.3. Coleta e organização dos dados: etapas e objetivos

Essa pesquisa desenvolveu-se num centro de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, localizada na região do Cruzeiro Novo, Brasília, Distrito Federal e pertencente à regional de ensino Plano Piloto/Cruzeiro. A escola oferta ensino regular dos anos finais do ensino fundamental II e algumas turmas de ensino especial.

Segundo o documento norteador *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica na escola* (2014), as escolas públicas da rede do ensino do Distrito Federal devem produzir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que norteia a ação pedagógica de cada unidade escolar, na qual consta um histórico da instituição de ensino, além de outros aspectos relevantes, como o diagnóstico da realidade escolar, a missão da unidade escolar, os princípios e objetivos que guiam a ação educacional, os projetos, avaliações e práticas pedagógicas implementadas na escola. Esses projetos são publicados no portal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal²⁶, sendo atualizados constantemente, por intermédio dos coordenadores intermediários que fazem a ponte entre as escolas e as regionais de ensino, responsáveis por um grupo de escolas dentro das Regiões Administrativas do DF. O referido documento ressalta o caráter da comunidade escolar bem como dos profissionais da educação na elaboração e composição do PPP, conforme o trecho abaixo detalha:

[...] o objetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é contribuir para que o PPP seja construído coletivamente, fomentando as propostas que são diversas pela especificidade de cada escola. A expectativa é de que esses processos ocorram com ampla participação dos profissionais da educação, estudantes, equipes pedagógicas e gestoras, pais, mães, responsáveis e conselhos escolares na tomada de decisões, na definição dos rumos da escola (Distrito Federal, 2014, p. 9).

Feito essa breve contextualização do ambiente de coleta, passamos para a teorização das etapas de uma pesquisa de natureza sociolinguística. Segundo Coelho *et al.* (2015), as etapas da pesquisa sociolinguística de abordagem quantitativa podem ser assim resumidas

a) escolha de uma comunidade de fala; b) escolha de um objeto (variável sociolinguística); c) definição do envelope de variação; d) revisão da literatura (levantamento do que já foi dito sobre esse objeto); e) formulação de questões e hipóteses; definição dos grupos de fatores (linguísticos e sociais); f) coleta de dados (de um banco pronto ou formação de novas amostras; g) codificação das ocorrências de acordo com o grupo de fatores; h) análise quantitativa dos dados; h) descrição e análise dos resultados (Coelho *et al.*, 2015, p. 132-133).

É válido lembrar que nem todas as pesquisas sociolinguísticas seguirão obrigatoriamente as etapas citadas acima, uma vez que a necessidade ou não de alguns dessas etapas depende do recorte temático do estudo bem como do tipo de *corpus* escolhido: a língua escrita ou a língua falada. Nesse sentido, reiteramos que a presente pesquisa tem como foco principal descrever e explicar fenômenos variáveis empregados por estudantes em sua escrita

²⁶ A lista completa dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas do Distrito Federal encontra-se disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: 10 de março de 2023.

em língua portuguesa, buscando evidenciar traços graduais do português brasileiro. Esse estudo estará concentrado num primeiro momento, na especificação de variáveis extralinguísticas, ou seja, fatores externos à estrutura da língua, mas que podem estar condicionando os usos linguísticos variáveis. Para a realização desse estudo, foram definidas as seguintes variáveis extralinguísticas: *gênero textual*, a *temática* da proposta, o *local de origem* do estudante e o *ano escolar* cursado pelo estudante. Ainda nesse capítulo, haverá uma explanação sobre cada um desses fatores. Por outro lado, não nos atentaremos à formulação de hipóteses linguísticas, visto que ainda são desconhecidos os fenômenos linguísticos que serão encontrados – e quais, por sua vez, ocorrerão com maior frequência e por quais motivos.

Para melhor orientar a coleta dos dados linguísticos na unidade escolar escolhida e partindo dos pressupostos sociolinguísticos de que os fatores sociais condicionam e motivam os usos linguísticos, conjectura-se que as ocorrências linguísticas encontradas nos textos são motivadas por fatores extralinguísticos e também linguísticos. A hipótese que pretendemos testar nessa pesquisa é há relação entre o grau de monitoramento linguístico, que pode ser maior ou menor (baseando-se no contínuo de monitoração estilística previsto na teoria dos três *continua*) e a ocorrência de mais ou menos traços graduais. Em síntese, nosso objetivo principal é investigar se os estudantes monitoram mais ou menos a linguagem dos textos produzidos, e para tanto, aplicaremos, dentro da etapa da coleta de dados, três gêneros textuais escolares, que variam entre si com baixo nível grau de monitoramento (relato pessoal), médio grau de monitoramento (narrativa ficcional) e alto nível grau de monitoramento (texto opinativo). No primeiro tópico do capítulo 4, nos deteremos mais profundamente na análise de cada um desses gêneros.

Por ora, neste capítulo metodológico, apresentaremos as variáveis de natureza externa à estrutura da língua, as variáveis sociais acima elencadas. Passamos, agora, para a apresentação das etapas da coleta de dados bem como sua tabulação.

3.3.1 Fase da pré-coleta de dados: a elaboração das propostas de texto

A fase da pré-coleta refere-se ao período de elaboração das propostas de texto (aplicadas pelos professores regentes), sendo três propostas de texto elaboradas pela pesquisadora: relato pessoal, narrativa ficcional, texto de opinião. A organização dos dados linguísticos foi feita em quatro planilhas, cada uma para cada ano escolar. Cada uma dessas planilhas foram subdivididas em três planilhas: uma para os dados do relato pessoal, a segunda para os da

narrativa e a terceira para os dados do texto opinativo, totalizando assim 12 planilhas para registro dos dados linguísticos encontrados.

A primeira etapa refere-se à coleta dos textos escritos por estudantes do 6º ao 9º ano da referida escola. Por se tratar de uma escola pública de médio porte, atualmente com 532 (quinhentos e trinta dois alunos), sendo 302 no turno matutino e 230, no vespertino e devido ao enorme quantitativo de dados que esse número de estudantes geraria (caso se optasse por recolher material desse público), decidiu-se coletar produções escritas em português de duas turmas de cada ano escolar (duas turmas do 6º ano, duas do 7º ano, duas do 8º ano e duas do 9º ano), totalizando assim oito turmas, selecionadas aleatoriamente e que compuseram a amostra linguística desse estudo. Nesse ponto, é válido ressaltar, conforme Coelho *et al.* (2015) afirmam que

Quanto ao tamanho da amostra, as pesquisas sociolinguísticas têm apontado que não há necessidade de amostras tão grandes como as usadas em outras pesquisas de natureza social (de intenções de voto, por exemplo) para se analisar fenômenos variáveis, uma vez que o uso linguístico é mais homogêneo do que o comportamento humano acerca de outros fatos, em virtude de não estar tão sujeito à manipulação consciente (Coelho *et al.*, 2015, p. 100).

O intuito inicial, que caracteriza a primeira etapa da pesquisa, foi que a coleta do material escrito (ou seja, dos textos dos alunos) fosse realizada por intermédio dos docentes de língua portuguesa da referida escola.³ Para tanto, a pesquisadora apresentou a proposta aos professores regentes de português, explicando o objetivo da pesquisa bem como os procedimentos gerais da coleta dos dados, levando consigo a devida documentação necessária. Em seguida, elaborou três propostas de texto, de caráter inédito, que foram entregues aos quatro professores participantes do estudo. Ao todo, a amostra contou com oito turmas, duas de cada série. Os nomes dos estudantes participantes e dos professores colaboradores permaneceram ocultos na pesquisa, a fim de preservar a identidade de cada dos envolvidos.

Na segunda etapa, o levantamento do perfil sociocultural dos informantes da pesquisa foi realizado por meio do formulário “Quem é o aluno dessa escola?”, elaborado pela pesquisadora por meio da plataforma *Google Forms* (vide Apêndices). O formulário foi disponibilizado para os estudantes por meio da direção da escola, e preenchido pelos estudantes participantes da pesquisa, dentro de um determinado período. Abaixo, na tabela 1, seguem as perguntas feitas no formulário:

Quadro 2. Formulário “Quem é o aluno dessa escola?”

1. Qual seu nome completo? ⁴
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua turma?
4. Em 2022, em qual escola você estudou?
5. Em 2022, você foi aprovado ou retido de ano?
6. Já estudou em escola particular?
7. Onde você mora?
8. Quem são seus responsáveis?
9. Em que cidade você nasceu?
10. Em que cidade(s) seus responsáveis nasceram?
11. Há quanto tempo você e sua família moram no DF?
12. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
13. Qual o nível de escolaridade do seu pai?
14. Você tem celular próprio?
15. Você tem pacote de dados no celular?
16. Você utiliza redes sociais (como <i>Facebook, Twitter, Instagram, TikToker</i> etc)?
17. Você faz algum tipo de reforço escolar atualmente? (professor particular, cursinhos, aulas de Kumon etc)?
18. Com que frequência você vai a cinemas e/ou teatros?
19. Você tem o hábito de ler? (livros, poemas, literatura)
20. Com que frequência você lê?
21. Que tipo de leitura você gosta de fazer?
22. Quando você precisa escrever uma redação em português, você se sente?
23. Você acredita que a gente precisa adequar a nossa fala de acordo com a situação e o ambiente em que estamos?
24. Em geral, o que você acha das aulas de língua portuguesa?

Fonte: Elaboração própria.

Concluídas essas duas etapas, a terceira etapa correspondeu à organização e à sistematização dos dados linguísticos em tabelas e planilhas, utilizando-se para tanto de códigos para expressar as variáveis linguísticas e de planilhas para organizar os dados estatísticos e passíveis de comparação e análise, que, por sua vez, foram feitas em etapa posterior.

3.3.2 A fase da coleta de dados: as produções textuais dos estudantes

Descritos os caminhos metodológicos utilizados no estudo, apresentaremos agora as escolhas metodológico-pedagógicas utilizadas para a coleta das produções textuais dos alunos. A fim de melhor coletar e sistematizar os dados linguísticos, algumas variáveis extralinguísticas foram previamente definidas a fim de se investigar se elas influenciam de alguma maneira os traços linguísticos encontrados.

A primeira variável extralinguística utilizada foi o *ano escolar*, podendo variar entre 6º, 7º, 8º e 9º anos. A fim de comparar os textos produzidos por estudantes dos quatro anos do ensino fundamental (anos finais), essa variável foi a primeira a ser levada em consideração na pesquisa. A segunda variável levada em consideração foi o *gênero textual*, podendo variar entre três tipos: relato pessoal, narrativa ficcional e texto opinativo. A terceira variável foi a temática textual, podendo ser a experiência pessoal, a ficção ou a opinião. A quarta variável selecionada foi o nível de *monitoramento do texto*, podendo ser alto, médio ou baixo nível. A seguir, uma tabela que condensa todas essas variáveis, com uma legenda para cada variável:

Tabela 1. Identificação das variáveis extralinguísticas

Variáveis extralinguísticas	Legenda utilizada para a codificação
1. Ano escolar	6: 6º ano 7: 7º ano 8: 8º ano 9: 9º ano
2. Gênero textual	r: relato pessoal n: narrativa ficcional o: texto opinativo
3. Temática textual	e: experiência pessoal f: ficção o: opinião
4. Monitoramento linguístico	b: baixo – relato pessoal m: médio – narrativa ficcional a: alto – texto opinativo

Fonte: Elaboração própria.

3.3.3 Fase da pós-coleta de dados: organização e codificação dos dados

A partir das variáveis extralinguísticas apresentadas acima, foi possível codificar os 312 textos recebidos. A seguir, são apresentadas tabelas que representam as codificações das 312 redações coletadas, distribuídas em quatro blocos, um para cada ano escolar da amostra.

Quadro 3. Codificação dos textos 6° D + E

Codificação -Relato pessoal		Codificação - Narrativa ficcional		Codificação - Texto opinativo							
1	1r6d	1	1r6e	1	1n6d	1	1n6e	1	1o6d	1	1o6e
2	2r6d	2	2r6e	2	2n6d	2	2n6e	2	2o6d	2	2o6e
3	3r6d	3	3r6e	3	3n6d	3	3n6e	3	3o6d	3	3o6e
4	4r6d	4	4r6e	4	4n6d	4	4n6e	4	4o6d	4	4o6e
5	5r6d	5	5r6e	5	5n6d	5	5n6e	5	5o6d	5	5o6e
6	6r6d	6	6r6e	6	6n6d	6	6n6e	6	6o6d	6	6o6e
7	7r6d	7	7r6e	7	7n6d	7	7n6e	7	7o6d	7	7o6e
8	8r6d	8	8r6e	8	8n6d	8	8n6e	8	8o6d	8	8o6e
9	9r6d	9	9r6e	9	9n6d	9	9n6e	9	9o6d	9	9o6e
10	10r6d	10	10r6e	10	10n6d	10	10n6e	10	10o6d	10	10o6e
11	11r6d	11	11r6e	11	11n6d	11	11n6e	11	11o6d	11	11o6e
12	12r6d	12	12r6e	12	12n6d	12	12n6e	12	12o6d	12	12o6e
		13	13r6e	13	13n6d	13	13n6e	13	13o6d	13	13o6e
		14	14r6e			14	14n6e	14	14o6d	14	14o6e
		15	15r6e			15	15n6e			15	15o6e
		16	16r6e			16	16n6e			16	16o6e
										17	17o6e
										18	18o6e

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4. Codificação dos textos 7° C + F

Codificação - relato pessoal		Codificação - narrativa ficcional		Codificação - texto opinativo							
1	1r7c	1	1r7f	1	1n7c	1	1n7f	1	1o7c	1	1o7f
2	2r7c	2	2r7f	2	2n7c	2	2n7f	2	2o7c	2	2o7f
3	3r7c	3	3r7f	3	3n7c	3	3n7f	3	3o7c	3	3o7f
4	4r7c	4	4r7f	4	4n7c	4	4n7f	4	4o7c	4	4o7f
5	5r7c	5	5r7f	5	5n7c	5	5n7f	5	5o7c	5	5o7f
6	6r7c	6	6r7f	6	6n7c	6	6n7f	6	6o7c	6	6o7f
7	7r7c	7	7r7f	7	7n7c	7	7n7f	7	7o7c	7	7o7f
8	8r7c			8	8n7c	8	8n7f	8	8o7c	8	8o7f
9	9r7c			9	9n7c	9	9n7f	9	9o7c	9	9o7f
10	10r7c			10	10n7c	10	10n7f	10	10o7c	10	10o7f
11	11r7c			11	11n7c	11	11n7f	11	11o7c		
								12	12o7c		
								13	13o7c		

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5. Codificação dos textos 8º A + F

Codificação - relato pessoal				Codificação - narrativa ficcional				Codificação - texto opinativo			
1	1r8a	1	1r8f	1	1n8a	1	1n8f	1	1o8a	1	1o8f
2	2r8a	2	2r8f	2	2n8a	2	2n8f	2	2o8a	2	2o8f
3	3r8a	3	3r8f	3	3n8a	3	3n8f	3	3o8a	3	3o8f
4	4r8a	4	4r8f	4	4n8a	4	4n8f	4	4o8a	4	4o8f
5	5r8a	5	5r8f	5	5n8a	5	5n8f	5	5o8a	5	5o8f
6	6r8a	6	6r8f	6	6n8a	6	6n8f	6	6o8a	6	6o8f
7	7r8a	7	7r8f	7	7n8a	7	7n8f	7	7o8a	7	7o8f
8	8r8a	8	8r8f	8	8n8a	8	8n8f	8	8o8a	8	8o8f
9	9r8a	9	9r8f	9	9n8a	9	9n8f	9	9o8a	9	9o8f
10	10r8a	10	10r8f	10	10n8a	10	10n8f	10	10o8a	10	10o8f
11	11r8a	11	11r8f	11	11n8a	11	11n8f	11	11o8a	11	11o8f
12	12r8a	12	12r8f	12	12n8a	12	12n8f	12	12o8a	12	12o8f
13	13r8a	13	13r8f	13	13n8a	13	13n8f	13	13o8a	13	13o8f
14	14r8a	14	14r8f	14	14n8a	14	14n8f	14	14o8a	14	14o8f
15	15r8a	15	15r8f	15	15n8a	15	15n8f	15	15o8a	15	15o8f
16	16r8a	16	16r8f	16	16n8a			16	16o8a	16	16o8f
17	17r8a	17	17r8f	17	17n8a			17	17o8a	17	17o8f
18	18r8a	18	18r8f	18	18n8a			18	18o8a		
19	19r8a			19	19n8a			19	19o8a		
20	20r8a			20	20n8a						
21	21r8a			21	21n8a						
22	22r8a										

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6. Codificação dos textos 9º C + E

Codificação - relato pessoal				Codificação - narrativa ficcional				Codificação - texto opinativo			
1	1r9c	1	1r9e	1	1n9c	1	1n9e	1	1o9c	1	1o9e
2	2r9c	2	2r9e	2	2n9c	2	2n9e	2	2o9c	2	2o9e
3	3r9c	3	3r9e	3	3n9c	3	3n9e	3	3o9c	3	3o9e
4	4r9c	4	4r9e	4	4n9c	4	4n9e	4	4o9c	4	4o9e
5	5r9c	5	5r9e	5	5n9c			5	5o9c	5	5o9e
6	6r9c	6	6r9e	6	6n9c			6	6o9c	6	6o9e
7	7r9c	7	7r9e	7	7n9c			7	7o9c	7	7o9e
8	8r9c	8	8r9e	8	8n9c			8	8o9c	8	8o9e
9	9r9c									9	9o9e
10	10r9c									10	10o9e

Fonte: Elaboração própria.

Passada essa etapa de organização e codificação dos dados, a quarta etapa, que será vista no capítulo seguinte, consiste na interpretação desses dados, o que dependerá não somente do método e da metodologia, mas principalmente dos conhecimentos linguísticos da pesquisadora para identificar os fenômenos encontrados nos textos, categorizando a natureza linguística de cada traço (fonético-fonológica ou morfossintática) e providenciando a análise sociolinguística pertinente de cada grupo categorizado. Em seguida e por fim, virá a quinta e última etapa, correspondente à análise sociolinguística quali-quantitativa propriamente dita.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DOS TRAÇOS GRADUAIS EM TEXTOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Todo sociolinguista, por definição, considera a questão escolar ao estudar os processos de variação e mudança de uma língua. No meu caso, optei por pôr a questão escolar em primeiro lugar (Bortoni-Ricardo)

O quarto e último capítulo destina-se à análise sociolinguística dos dados coletados. Iniciaremos com o tópico *Textos escolares do ensino fundamental* com a caracterização dos gêneros textuais elencados para essa pesquisa – *relato pessoal, narrativa ficcional e texto opinativo*, descrevendo cada uma das propostas textuais elaboradas para o estudo. Em sequência, no tópico *Contínuo de urbanização e contínuo de oralidade-letramento*, apresentaremos as variáveis região e classe social dos estudantes participantes da pesquisa, fundamentando-se teoricamente, nos contínuos de urbanização e oralidade-letramento da teoria dos três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004). Nesse tópico, será discutido como a variação diastrática e a variação diamésica interferem nos usos linguísticos, analisando e discorrendo sobre as variáveis região/classe social e os meios de produção – escrito ou oral, respectivamente.

Em tópico posterior, *Contínuo de monitoração estilística*, será definido a variação estilística (ou diafásica ou ainda situacional), apresentando como e por que a análise dos traços graduais será feita essencialmente nesse contínuo teórico. Para tanto, analisaremos os graus de menor monitoramento e maior monitoramento dentro da escrita, apresentando e comentando ocorrências encontradas nos dados linguísticos dos textos. Será feita a análise desses dados a partir de cada um dos gêneros textuais, divididos em dois blocos: um bloco para 6º e 7º anos e o outro do 8º e 9º anos.

No terceiro e último tópico desse capítulo, *Análise dos traços graduais via cruzamento de variáveis pela Sociolinguística Variacionista*, será realizado o cruzamento das variáveis sociolinguísticas, estabelecendo relações entre os gêneros textuais, os anos escolares e os níveis gramaticais (fonético-fonológico ou morfossintático). Começamos então pela apresentação de cada um dos gêneros escolares elencados para esse estudo.

4.1 Textos escolares no ensino fundamental

4.1.1 O relato pessoal: voz e vez das memórias pessoais

O relato pessoal possui elementos fundamentais presentes em uma narrativa, tais como a sequência de fatos, ou enredo, os personagens, o tempo, o espaço, o clímax e o desfecho. O relato pessoal, normalmente narrado em 1ª pessoa e baseado em memórias pessoais do próprio narrador, protagonista da trama, corresponde a um texto do tipo narrativo, podendo ser contado na modalidade oral ou escrita, conforme definem Cereja, Vianna e Damien (2016), autores do livro didático *Português contemporâneo – diálogo, reflexão e uso*: “Quando contamos oralmente ou por escrito um episódio que fez parte de nossa vida, estamos produzindo um relato.” (Cereja; Vianna; Damien, 2016, p. 38). Nesse livro, os autores chamam o relato pessoal de *relato de memória*, uma vez que os relatos pessoais são formados por memórias pessoais dos autores. Segundo Cereja, Vianna e Damien (2016),

O caráter histórico e documental é apenas uma das nuances que os relatos podem ter. No mundo contemporâneo, as formas de relatar são múltiplas e estão presentes em diversas situações do nosso dia a dia: ao contarmos fatos cotidianos que vivenciamos; ao narrarmos acontecimentos específicos de uma viagem; ao rememorarmos episódios da infância; ao registrarmos nossas experiências em um diário ou em um *blog*; ao detalharmos nossa experiência profissional em um currículo (Cereja; Vianna; Damien, 2016, p. 38).

Ainda explorando o caráter mnemônico presente no relato pessoal e após analisar o caderno formativo *Se bem me lembro*, material desenvolvido para professores de língua portuguesa e desenvolvido para a *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro*²⁷, algumas relações podem ser estabelecidas. Segundo uma das acepções do *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, “memória é aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência.” (Houaiss, 2009, p. 1271). Nesse sentido, os relatos pessoais são narrativas compostas de memórias que certamente marcaram a individualidade do autor. Cabe aqui, entretanto, a ressalva de que os relatos pessoais se distinguem das memórias literárias, posto que essas são formadas a partir de memórias ficcionais, o que justifica seu caráter literário. Em suma, os relatos pessoais e as memórias literárias comungam de um aspecto: ambas se estruturam por meio de memórias, sejam elas reais ou fictícias.

²⁷ A *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro* é um concurso bianual que tem como objetivo principal o desenvolvimento da leitura e escrita de estudantes das escolas públicas de todo o Brasil por meio de material pedagógico desenvolvido para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e também para alunos do ensino médio. Os materiais didáticos desenvolvidos trabalham com gêneros textuais diferentes (poema, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião) e mais recentemente, documentário, um gênero híbrido que mistura a linguagem textual e a cinematográfica).

Leila Lauar Sarmiento (2006), também autora de livros didáticos de língua portuguesa, assim define o relato: “Quando alguém conta trechos de sua vida, a fim de preservar aquela lembrança e fazer com que ela sirva de fonte de consulta, ou mesmo de aprendizado para outras pessoas, estamos diante de um relato.” (Sarmiento, 2006, p. 345). Seja como for, o relato pessoal implica memórias de experiências vividas e portanto, trata-se de um gênero de natureza narrativa.

De acordo com o caderno formativo da Olimpíada, “Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado” (CENPEC, 2014, p. 19). Vejamos agora um exemplo de memória literária, retirado da obra *Memórias inventadas: a terceira infância*, de Manoel de Barros:

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a preciência da natureza de Deus. Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero – o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não aprofundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza. Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltam para ela. [...] E aprendi com eles ser disponível e sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes (Barros, 2008, s.p).

Assim, o relato pessoal define-se, em essência, pela narração de um episódio pessoal em que o autor, protagonista da narrativa, conta ao leitor um episódio relevante, uma memória pessoal, um acontecimento engraçado ou constrangedor, ou seja, o tom da história dependerá das experiências vividas pelo narrador-personagem.

No que tange às questões linguísticas de um relato, grande parte dos verbos são empregados no pretérito devido à recorrência de fatos ocorridos no passado. Contudo, também há possibilidade de se encontrar verbos no presente do indicativo, como é possível verificar no trecho abaixo, retirado de um relato pessoal escrito pelo escritor português Miguel Sousa Tavares, e publicado na revista *Lugar*.

Em dezembro de 1987, a nossa caravana de 17 jipes e 35 pessoas **estava** semiperdida na pista para Tamanrasset, enfrentando uma tempestade de areia que não nos **deixava** progredir mais do que 20 quilômetros por dia, em colunas e faróis acesos, e com visibilidade reduzida a uns dez metros. **Era** inútil tentar avistar as balizas ou quaisquer outras referências, tais como montanhas, dunas ou “ouedes” secos. [...] Nada **há** que possa descrever com exactidão o que é uma tempestade de areia no deserto. [...] Temos tempo para nos prepararmos, mas nunca estamos verdadeiramente preparados (Tavares, 2010 *apud* Cereja; Cochar, 2013) (grifos nossos).

A respeito da linguagem empregada, trata-se de uma linguagem de natureza subjetiva e direta, podendo ser formal ou informal, o que varia de acordo com a intenção do autor de aproximar ou não o público das experiências relatadas. Outro exemplo de relato pessoal, agora retirado da poesia brasileira, é o belíssimo poema *Vou-me embora para Pasárgada*, de Manuel Bandeira, escrito em 1997 e transcrito na íntegra abaixo:

Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcaçoide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der
Vontade de me matar
— Lá sou amigo do rei —
Terei a mulher que eu quero

Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.

Bandeira, 1986, p. 222.

Importante ressaltar também que o relato pessoal é um gênero que pode se realizar na oralidade, podendo, nesse caso, ser marcado por traços típicos à fala, como entonações, hesitações e coloquialismos em virtude da velocidade com que as palavras são pronunciadas, diferentemente da escrita, em geral mais propícia ao monitoramento da linguagem. Entretanto, independentemente do meio, em geral, é frequente, nos relatos pessoais, o emprego da descrição para caracterizar pessoas, lugares, objetos, sensações, sentimentos, circunstâncias, entre outros elementos comuns a textos de natureza narrativa e/ou descritiva.

Feitas as devidas caracterizações teóricas a respeito desse gênero textual, passamos agora para a apresentação da primeira proposta de texto, elaborada para a coleta de dados dessa pesquisa²⁸:

Quadro 8. Proposta de texto 1: relato pessoal

PROPOSTA DE TEXTO 1: RELATO PESSOAL

Pense em uma situação marcante vivenciada por você. Pode ser uma notícia boa que alterou sua vida, uma nova amizade, uma grande conquista, um novo amor, uma memória boa, uma viagem surpresa, um aniversário inesquecível, uma experiência agradável, um acontecimento inesperado, uma comemoração que deixou saudades ou qualquer outra lembrança boa que tenha marcado sua história! Depois, imagine que você contará esse episódio para um amigo(a), por meio desse texto. Escreva, para isso, um relato narrando o que aconteceu, quando e onde aconteceu e como você se sentiu. Se quiser, crie um título para seu texto. Utilize o espaço abaixo e antes de entregar, passe a limpo para caneta!

Fonte: Elaboração própria.

A primeira proposta de texto propunha aos estudantes que pensassem em uma situação marcante vivenciada por eles. A fim de auxiliar e melhor orientar os discentes, a proposta sugere situações possíveis, apresentando alguns exemplos para os estudantes, como uma viagem, uma nova amizade, uma experiência agradável, uma memória boa, um novo amor. Por fim, propôs-se ao aluno que imaginasse que ele contaria essa experiência a um amigo por meio desse relato. Assim, solicitou-se que o aluno produzisse um relato pessoal, conforme é possível ver no enunciado da proposta. Sugeriu-se a criação de um título para o relato e solicitou-se que o texto fosse escrito a caneta para melhor legibilidade da produção.

Importante pontuar que a intencionalidade de escolha pelo relato pessoal, nessa primeira proposta, deveu-se à hipótese de que esse gênero poderia apresentar menor grau de

²⁸ A proposta de texto 1 também se encontra nos *Apêndices* desse trabalho.

monitoramento linguístico, por se tratar de texto com caráter mais intimista, mais pessoal. Assim como a pesquisa laboviana trabalhava, em seus primeiros estudos, com a coleta de experiências pessoais dos informantes, a fim de que os dados linguísticos fossem os mais espontâneos possíveis (dentro dos limites que um texto escrito implica), optou-se por temáticas sobre experiências pessoais a fim de verificar se isso influenciaria nos usos linguísticos dos estudantes.

A proposta elaborada pela pesquisadora foi entregue aos professores regentes de língua portuguesa da escola para que eles aplicassem às duas turmas participantes, procedimento realizado com as duas outras propostas seguintes. Passamos agora para a análise teórica da segunda proposta de texto: a narrativa ficcional.

4.1.2 A narrativa ficcional: a ficção aliada à imaginação

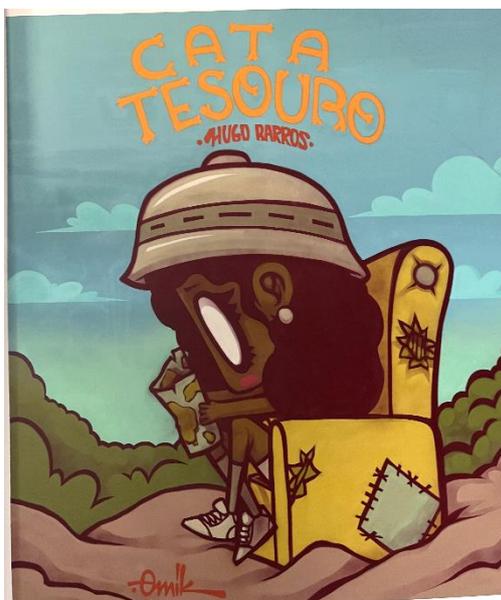
A segunda proposta de texto elaborada foi a narrativa ficcional. Em linhas gerais, esse gênero textual nasce dentro da tipologia textual narração, e como tal, apresenta características próprias desse tipo de texto. Entre os vários gêneros textuais da tipologia narrativa, encontram-se a crônica, o conto, a fábula, o apólogo, a novela, o romance, entre outros, que trabalham com fatos fictícios ao passo que anedotas, biografias, autobiografias abordam fatos da vida real. De qualquer maneira, ambos os tipos têm por essência os fatos, conforme Othon M. Garcia (2007, p. 255) define: “consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo.”

Abordaremos agora os elementos constitutivos de uma narrativa: o enredo, o foco narrativo, o espaço, o tempo, os personagens, o clímax e o desfecho. O enredo refere-se à trama, sequência de fatos narrados e que se desenrolam numa ordem. O foco narrativo corresponde ao ponto de vista de quem está narrando, podendo ser de 1ª pessoa, o chamado narrador-observador ou de 3ª pessoa, o conhecido narrador-personagem. Essa trama desenrola-se numa perspectiva cronológica ou psicológica de tempo, e o espaço ou espaços nada mais são que os locais onde ocorrem os fatos narrados. Os personagens podem ser principais – protagonistas ou antagonistas – ou ainda secundários, podendo ser chamados de coadjuvantes. O clímax corresponde ao momento de conflito ou tensão dentro da história para que depois se encaminhe ao desfecho, o encerramento da narrativa.

Na segunda proposta de texto, contextualizou-se, inicialmente, a Biblioteca Nacional de Brasília (BNB), situada no centro da capital brasileira, uma vez que o texto motivador utilizado

na proposta era o conto ilustrado e narrado na fachada da BNB. Trata-se do conto Cata-Tesouro, escrito por Hugo Barros, escritor brasileiro e ilustrado por Mikael Guedes, cujo nome artístico é Mikael Omik. Omik realiza grafites, alguns desses espalhados por Brasília, além de trabalhos particulares. É uma das obras que fazem parte do *Projeto Livro na Rua*, o qual tem outros grafites espalhados pela cidade.²⁹ Por meio das belíssimas ilustrações, Hugo Barros conta a história de Olívia, uma jovem destemida, que vive no lixão e que está à procura de um tesouro. À medida que o visitante caminha pelo corredor da biblioteca e avança nas “páginas” dessa história, ele acompanha a trajetória dessa jovem protagonista, que com muita persistência e coragem, cresce e conquista grandes vitórias. A seguir, duas fotografias que ilustram parte desse belíssimo painel de grafites:

Foto 1. Primeira tela do grafite Cata-Tesouro



Fonte: Omik, 2022.

Foto 2. Última tela do grafite Cata-Tesouro



Fonte: Omik, 2022.

Feita a devida contextualização do autor e obra escolhida, apresentamos, no quadro abaixo, a segunda proposta de texto na íntegra:

²⁹ Nos *Apêndices* desse trabalho, encontra-se a fotografia de outras obras ilustradas por Mikael Omik, como o grafite do paredão da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE/UnB).

Quadro 7. Proposta de texto 2: narrativa ficcional

PROPOSTA DE TEXTO 2: NARRATIVA FICCIONAL

A Biblioteca Nacional de Brasília, localizada no centro da capital brasileira, possui, em sua fachada interior, um painel de grafites no qual está ilustrada a história “Cata-Tesouro”. Esses grafites contam a história de Olívia, uma menina que vive no lixão e que está à procura de um tesouro. Os grafites foram elaborados pelo artista Mikael Guedes (nome artístico Mikael Omik), artista nascido em Ceilândia-DF e que hoje tem seu trabalho reconhecido nacional e internacionalmente. Leia a história abaixo com atenção.

CATA-TESOURO

“Tem um tesouro enterrado neste lugar. E eu vou encontrar. Custe o que custar.” Olívia acreditava nisso. E, todos os dias, procurava. Cavava, cavava, cavava. E, vez ou outra, encontrava mais uma pista de que havia mesmo um tesouro escondido por ali.

Já encontrou um gancho que acreditava ser a mão de um pirata. Um trono que desconfiava ser de alguma rainha. E essa estrela da varinha de uma fada madrinha. E esse mapa? Seria de algum explorador que procurou o tesouro, mas não o encontrou? Essa cama parece ter sido de uma princesa. Essas louças, da realeza. Esse caldeirão, de um bruxo ou de um feiticeiro. Estas chaves aparentemente abriam as portas de um castelo. Esse cálice pertenceu a algum rei. Essas botas a um príncipe, talvez. Esse sino, provavelmente, ficava em uma suntuosa catedral. Este cinto, nas calças de um cavaleiro medieval.

E nem com todas essas pistas, as pessoas acreditavam em Olívia. Ficavam desencorajando a menina.

“Olívia, isso aqui é um lixão.”

“Aqui não tem ouro nem tesouro.”

“Só tem bicho e lixo.”

Mas a menina era teimosa e geniosa. Valente e persistente. E uma pessoa assim não desiste facilmente. “Eu hei de encontrar um tesouro neste lugar.”

E de tanto insistir...

Um dia avistou algo brilhante.

Olívia passou dias lendo aquele tesouro, encantada e inspirada por aquelas páginas.

Tomou gosto pela leitura e foi acumulando cultura.

Agora eram as bibliotecas que ela explorava. E livros que procurava.

Assim, foi crescendo.

Virou professora, mestre, doutora.

E a menina, que morava no lixão, virou o exemplo de uma nação.

Com essa segunda proposta, objetivou-se estimular a imaginação e criatividade dos estudantes, a fim de que criassem uma ficção a partir de uma história previamente lida. Nesse sentido, essa proposta, também de natureza narrativa, diferencia-se da primeira no quesito de que não mais trabalha com experiências reais vividas pelos autores do texto, mas com fatos

inventados pelos alunos participantes.

Em essência, essa segunda proposta busca estimular a imaginação criativa dos alunos a partir de uma história contada. Com a mudança na temática da experiência pessoal para ficção, hipotetiza-se se haverá maior monitoramento na escrita dos alunos, uma vez que o caráter intimista do texto não é mais demandado pelo gênero. Se essa hipótese se confirmar, o que poderia condicionar a variação diafásica dentro dos textos? Essas e outras reflexões serão melhor exploradas nos tópicos subsequentes.

4.1.3 Texto opinativo: a opinião em foco

O terceiro e último gênero textual proposto aos participantes foi o texto dissertativo, o qual nessa pesquisa, foi denominado *texto opinativo*, uma vez que muitos estudantes do 6º ano, recém-chegados a essa escola ainda desconhecem as características de estrutura do texto dissertativo. Portanto, trata-se de uma escolha metodológico-pedagógica. Apesar de não ser um gênero textual de domínio de todos os estudantes participantes, o texto dissertativo nasce do objetivo de expressar opiniões, ideias, valores, crenças e opiniões do autor sobre um determinado assunto. Partindo da intenção de investigar se um gênero textual que demanda maior grau de monitoração da linguagem (em comparação com outros gêneros) e tendo consciência da realidade de que tanto alunos do 6º até o 9º ano escreveriam sobre o mesmo tema, decidiu-se pelo tema *Uso do celular em sala de aula: qual é sua opinião?*, que será melhor apresentado na terceira proposta, bem como as características dos textos dissertativos.

Textos dissertativos são textos frequentemente demandados pelos professores no contexto escolar, principalmente nos últimos anos do ensino fundamental e sobretudo nos anos de ensino médio, haja vista a alta demanda desse tipo de texto em exames de escala nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme consta no *Dicionário de gêneros textuais*, de Sérgio Roberto Costa (2008):

[...] a dissertação é um tipo de redação muito usado na escola básica, [...] e também muito solicitada nos exames de vestibulares. Geralmente, com um tema proposto pelo professor, o aluno defende um posto de vista, desenvolvendo suas ideias num texto de opinião essencialmente (expositivo) argumentativo (Costa, 2008, s.p).

Partindo, então, do pressuposto de que esse tipo de texto prevê a exposição de opinião por meio de uma linguagem mais monitorada, logo, mais formal, optou-se por esse gênero a fim de investigar se a mudança do gênero influenciaria as escolhas linguísticas dos alunos ao

longo dos anos escolares³⁰. Portanto, a relação entre gênero textual, ano escolar e níveis gramaticais dentro do contínuo da monitoração estilística é o pilar da análise sociolinguística dessa pesquisa.

Othon M. Garcia, autor da valiosa obra *Comunicação em prosa moderna*, sobre a função principal de uma dissertação, afirma: “tem como propósito principal expor ou explicar, explicar ou interpretar ideias,” (Garcia, 2007, p. 380). Logo, o que sustenta uma dissertação é a manifestação da opinião, do ponto de vista do autor e para tanto, emprega-se uma linguagem impessoal e objetiva. Por consequência, textos dissertativos não tratam de temáticas pessoais, mas, em geral, de interesse público e geral, podendo tematizar assuntos sobre economia, educação, saúde, tecnologias, atualidades, fatos históricos, debates da agenda atual, entre tantos outros temas possíveis. Partindo do tema estabelecido, o autor do texto defende seu ponto de vista, utilizando informações, exemplos, ideias, argumentos que ratificam seu posicionamento.

A terceira proposta apresentou dois textos motivadores, com posicionamentos contrários sobre o uso do celular na sala de aula, como costuma ser feito em propostas dessa natureza. A escolha por essa temática deveu-se também ao fato de ser um assunto que suscita bastante interesse e debate entre estudantes, professores, escola e família, o que se acredita que contribuiria para que as ideias fluíssem melhor no momento da produção, uma vez que temas mais complexos ou menos conhecidos demandam conhecimentos prévios mais específicos.

No enunciado da proposta, foi orientador que, independentemente do ponto de vista adotado pelos estudantes, o discente precisaria apresentar ideias que sustentassem sua opinião sobre o tema. Além disso, a fim de melhor orientar os estudantes nessa produção (sobretudo os mais novos), sugeriu-se, no enunciado da proposta, que o discente refletisse sobre três questões: a) as vantagens do uso do celular em sala de aula; b) as desvantagens do uso do celular em sala de aula; c) como as escolas poderiam lidar com o uso do celular. Não foi solicitado título do texto.

Optou-se por essa orientação prévia na proposta visto que, por se tratar de um gênero que demanda a articulação de ideais e argumentos, imaginou-se que muitos estudantes poderiam se sentir desorientados da produção textual, sobretudo os alunos das turmas do 6º e 7º anos. A seguir, a reprodução da referida proposta de texto.

³⁰ Não foi fornecida aos estudantes nem aos professores, por parte da pesquisadora, esse tipo de informação, em nenhuma das fases da coleta.

Quadro 8. Proposta de texto 3: texto opinativo

PROPOSTA DE TEXTO 3: TEXTO DE OPINIÃO

Leia as reportagens abaixo e depois, faça o que se pede.

TEXTO 1**Estudo aponta melhora no desempenho de alunos após o banimento de celulares em escolas**

Em estudo conduzido por pesquisadores das Universidades do Texas e de Louisiana a respeito das políticas de uso de aparelhos celulares, em quatro cidades inglesas, aponta que as escolas que baniram¹ os dispositivos registraram uma melhora de até 6% nas notas dos seus alunos. [...] Depois que os celulares foram proibidos, os estudantes na faixa etária de 16 anos tiveram um desempenho 6,4% maior que o desvio padrão, o que, de acordo com os pesquisadores, corresponde à adição de o equivalente a uma hora a mais de estudos na escola por semana, ou “cinco dias de escola por ano”.

“É importante notar que esses ganhos (nas notas) são proeminentes² entre aqueles que têm notas menores, e que mudanças na política que permite celulares em escolas tem o potencial de exacerbar as desigualdades de aprendizagem”, escreveram os pesquisadores em um artigo no site *The Conversation*.

Eles afirmam que, enquanto o ganho observado em estudantes com notas menores foi o dobro do que aqueles com notas médias, o banimento de celulares não teve nenhum efeito entre os estudantes com notas maiores, e nem nos alunos na faixa etária de 14 anos – que tendem a usar menos os celulares.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/estudo-aponta-melhora-no-desempenho-de-alunos-apos-banimento-de-celulares-em-escolas-16141367>. Com adaptações para fins didáticos. Acesso em: 30 maio 2023.

TEXTO 2**Por que a liberação do celular em sala de aula não é o fim do mundo**

Nova lei do Governo de São Paulo permite uso do aparelho para fins pedagógicos

A partir de agora, estudantes e professores podem usar seus celulares para fins pedagógicos durante o horário de aula. O governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, sancionou lei alterando legislação de 2007 que proibia o uso do aparelho. A nova lei foi criada a pedido do secretário de Educação José Renato Nalini, em 2016, e aprovada pela Assembleia Legislativa em outubro deste ano. A regra vale para as escolas da rede estadual.

Para Nalini, essa é uma forma de confiar que os professores são capazes de orientar o uso consciente da tecnologia e de reconhecer que a sociedade está em um cenário crescente de comportamento digital. “A escola tem que estar de acordo com o que acontece fora dela. Os alunos têm que ter acesso a tudo para exercer o protagonismo e a criatividade”, diz. A professora de informática da rede municipal da capital paulista, Débora Garófalo, também é a favor da permissão. “É uma grande conquista, porque passou do tempo de a Educação aceitar o celular em sala de aula”, diz.

A professora de informática da rede municipal da capital paulista, Débora Garófalo, também é a favor da permissão. “É uma grande conquista, porque passou do tempo de a educação aceitar o celular em sala de aula”, diz. Na opinião de Débora, o professor tem que ter cuidado e sensibilidade para que o uso do aparelho seja de fato pedagógico, e não apenas uma distração; mas ela acredita que, com conversas e debates, é possível traçar os limites e criar combinados com a turma.

No entanto, para que o aproveitamento da internet móvel como recurso pedagógico seja viável, as escolas precisam ter acesso a redes wi-fi. Caso contrário, são os alunos ou os professores quem terão que arcar com o pacote de dados 3G, por exemplo. Questionado, o secretário de educação afirmou que empresas concessionárias estão comprometidas a entregar banda larga sem fio para todas as escolas da rede estadual de São Paulo até outubro de 2018. “A partir de janeiro, serão 500 escolas por mês com acesso à internet”, prometeu.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7102/governo-de-sao-paulo-libera-uso-de-celular-em-sala-de-aula>. Acesso em: 31 maio 2023.

E você, o que pensa a respeito desse tema? A partir da leitura dos textos acima, escreva de **três a quatro parágrafos** que expressem sua opinião sobre o tema: **“Uso de celular na sala de aula: qual é sua opinião?”**. Se você quiser, pesquise mais sobre o assunto, a fim de expressar o seu ponto de vista. Lembre-se de que, independentemente da sua opinião, é muito importante que você coloque ideias que reforcem o seu pensamento sobre o tema. Use as linhas abaixo para escrever seu texto e não se esqueça de **passar a limpo para caneta azul ou preta**.

Abaixo, algumas perguntas que podem te ajudar a refletir sobre o assunto:

- Quais são as vantagens do uso do celular em sala de aula?
- Quais são as desvantagens do uso do celular em sala de aula?
- Como você acha que as escolas poderiam lidar com essa situação?

Esse tópico destina-se à análise dos dados coletados na escola escolhida, tendo como fundamento teórico a teoria dos três contínuos, proposta pela Sociolinguística Educacional, com os estudos de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) no Brasil. Trata-se, nesse primeiro momento, de uma análise feita sob a perspectiva qualitativa.

O primeiro subtópico, dividido em *Contínuo de urbanização e Contínuo de oralidade-letramento*, destina-se à contextualização da amostra linguística em ambos os contínuos: no contínuo de urbanização, apresentando dados extralinguísticos da escola por meio de gráficos, e no contínuo de oralidade-letramento, apresentando, traços da oralidade e fenômenos linguísticos relacionados à escrita, encontrados nas produções textuais analisadas.

No segundo subtópico, *Contínuo de monitoração estilística*, foco da análise linguística desse estudo, analisaremos a fundo os dados linguísticos coletados, por meio dos níveis linguísticos e graus de monitoramento da linguagem, previstos dentro do contínuo de monitoração estilística. Assim, será feita a análise nos três gêneros escolares selecionados para a pesquisa, apresentando quais os traços graduais mais recorrentes e seus respectivos níveis linguísticos. Esses dados serão apresentados por meio de gráficos e tabelas produzidos pela pesquisadora.

4.2.1 Contínuo de urbanização e contínuo de oralidade-letramento

Conforme apresentado no capítulo 2, no subtópico 2.3.2.1, o contínuo de urbanização divide-se em três polos: em um dos polos, estão as variedades rurais mais isoladas geograficamente. No polo contrário, encontram-se as variedades urbanas padronizadas mais influenciadas pelos processos de normatização da língua e entre os dois polos, aparece uma zona que Bortoni-Ricardo (2004) define como rurbana, que se refere às variedades de migrantes de origem rural que ainda conservam muito de seu repertório linguístico e cultural, e estão, ao mesmo tempo, submetidas à influência urbana.

Como mencionado no capítulo da metodologia numa unidade escolar de ensino fundamental da rede pública do DF, localizada na região do Cruzeiro Novo, Brasília, Distrito Federal e pertencente à regional de ensino Plano Piloto/Cruzeiro. A escola oferta ensino regular dos anos finais do ensino fundamental II e algumas turmas de ensino especial.

Assim, reconhecendo a valorosa importância do passado na formação do presente, e partindo do entendimento de que conhecer a história e trajetória do local onde a pesquisa foi realizada, é processo valioso para que melhor se investigue, sobretudo por se tratar de um estudo

de natureza sociolinguística, apresentaremos a seguir como foi o processo de coleta de dados e quais foram os resultados encontrados.

Os dados estão organizados em gráficos gerados³¹ a partir do formulário “Quem é o estudante dessa escola?”, elaborado pela pesquisadora no *Google Forms* e disponibilizado eletronicamente para todos os estudantes da escola, com apoio da direção escolar vigente. A apresentação dos dados sobre a escola nesse contínuo é importante, pois apresenta um retrato sociocultural da unidade de ensino, situando-a dentro do primeiro contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004): o contínuo de urbanização. O formato eletrônico de disponibilização desse formulário para todo o público discente deveu-se ao intuito de coletar informações mais abrangentes da realidade social, cultural e econômica dos alunos e suas respectivas famílias, o que robustece os dados extralinguísticos da pesquisa.

Obtivemos 220 formulários preenchidos, sendo que o questionário ficou disponível aos estudantes de março a julho de 2023. Apesar de não termos conseguido obter formulário de todos os estudantes da escola, acreditamos que a amostra recebida revela um panorama da realidade escolar investigada. Apesar de ter se perguntado o nome completo do estudante, para que não houvesse repetição ou até mesmo perda dos formulários preenchidos, todos os nomes dos estudantes participantes permanecem em sigilo, a fim de preservar a identidade de cada um dos alunos colaboradores da pesquisa.

A seguir, as perguntas feitas no referido formulário:

Quadro 9. Perguntas feitas no formulário eletrônico

1.	Qual seu nome completo? ⁴
2.	Qual a sua idade?
3.	Qual a sua turma?
4.	Em 2022, em qual escola você estudou?
5.	Em 2022, você foi aprovado ou retido de ano?
6.	Já estudou em escola particular?
7.	Onde você mora?
8.	Quem são seus responsáveis?
9.	Em que cidade você nasceu?
10.	Em que cidade(s) seus responsáveis nasceram?
11.	Há quanto tempo você e sua família moram no DF?
12.	Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
13.	Qual o nível de escolaridade do seu pai?

³¹ Os gráficos reproduzidos nessa pesquisa são de autoria da pesquisadora e foram gerados a partir do formulário elaborado pela pesquisadora, na plataforma *Google Formulários*.

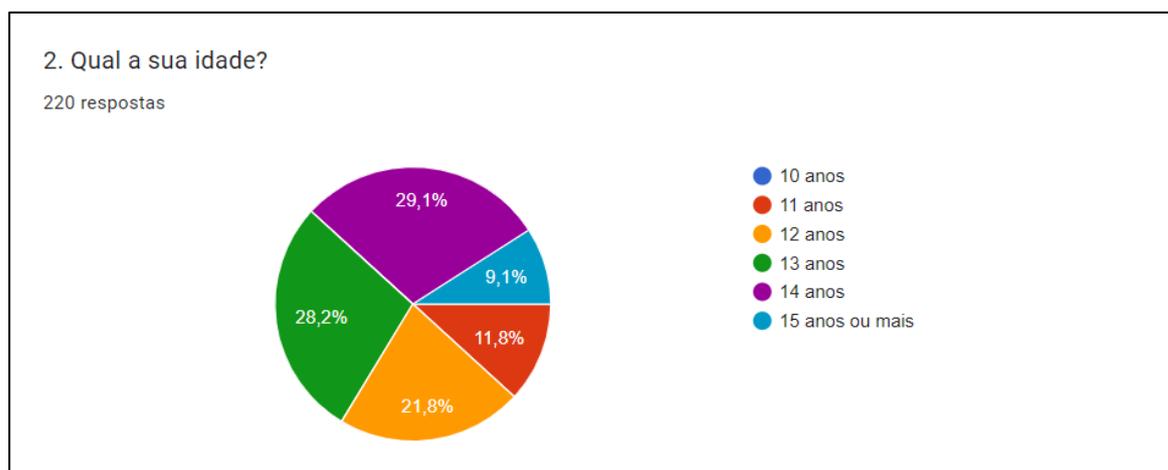
14.	Você tem celular próprio?
15.	Você tem pacote de dados no celular?
16.	Você utiliza redes sociais (como <i>Facebook, Twitter, Instagram, TikToker</i> etc)?
17.	Você faz algum tipo de reforço escolar atualmente? (professor particular, cursinhos, aulas de Kumon etc)?
18.	Com que frequência você vai a cinemas e/ou teatros?
19.	Você tem o hábito de ler? (livros, poemas, literatura)
20.	Com que frequência você lê?
21.	Que tipo de leitura você gosta de fazer?
22.	Quando você precisa escrever uma redação em português, você se sente?
23.	Você acredita que a gente precisa adequar a nossa fala de acordo com a situação e o ambiente em que estamos?
24.	Em geral, o que você acha das aulas de língua portuguesa?

Fonte: Elaboração própria.

Passaremos agora para apresentação dos dados coletados para a constituição do retrato sociocultural dos estudantes dessa unidade.

Quando perguntados sobre qual a sua idade, nenhum estudante respondeu ter 10 anos, 11,8% têm 11 anos, 21,8% têm 12 anos, 28,2% com 13 anos, 29,1% com 14 anos e 9,1% com 15 anos ou mais, predominando estudantes na faixa etária de 12 a 15 anos (ou mais), conforme o primeiro gráfico abaixo ilustra.

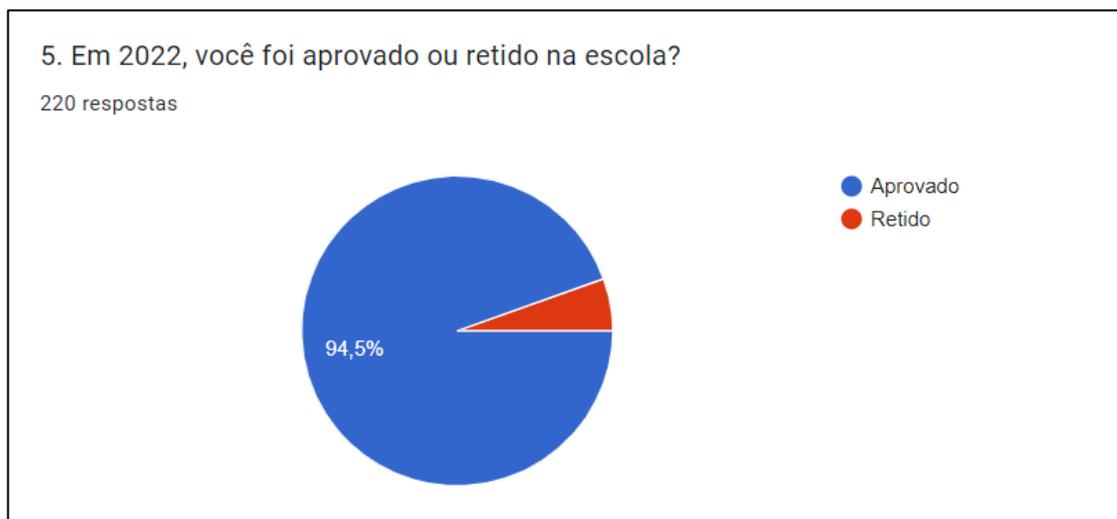
Gráfico 1. Faixa etária dos estudantes



Fonte: Elaboração própria.

Ao serem questionados se foram retidos ou não no ano letivo de 2022, a grande maioria, 94,5% dos respondentes, o que corresponde a 208 alunos, disseram não ter reprovado ao passo que 5,5% (12 estudantes) afirmaram ter reprovado, conforme ilustra gráfico abaixo:

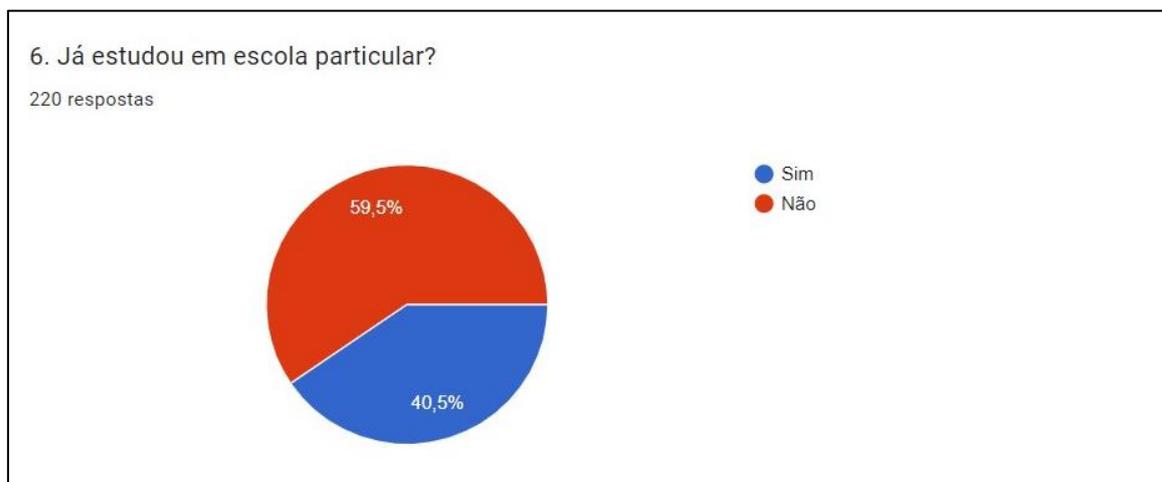
Gráfico 2. Aprovação ou reprovação no ano letivo de 2022



Fonte: Elaboração própria.

Do público respondente, 59,5% disse já ter estudado em escola particular, enquanto que 40,5% diz ter estudado em escolas públicas.

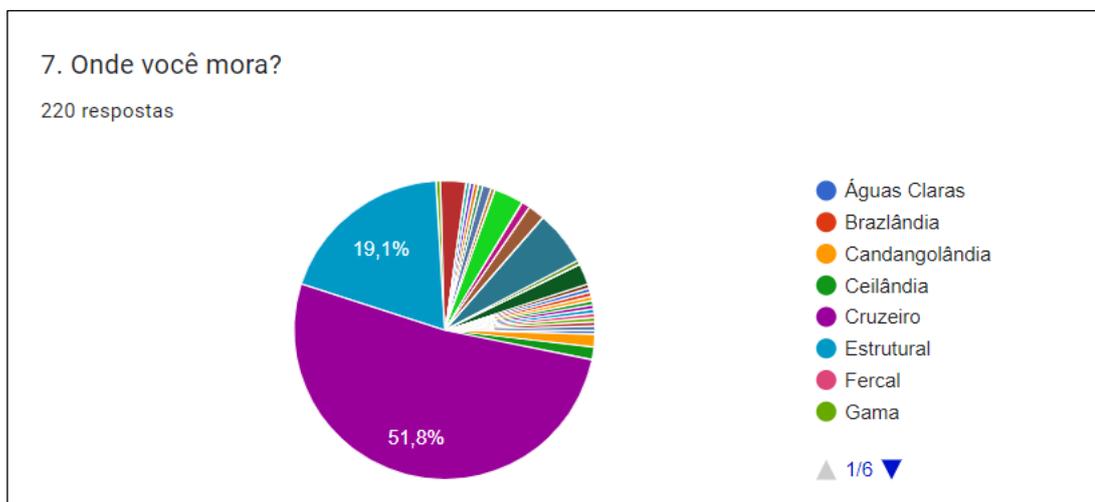
Gráfico 3. Escola particular ou escola pública



Fonte: Elaboração própria.

Quando perguntados sobre a região administrativa onde o estudante mora, as respostas variaram bastante, conforme demonstra os dados coletados. A maior parcela do público estudantil (51,8%) reside no Cruzeiro, 19,1% na Estrutural, 5,9% no Sudoeste/Octogonal, 2,7% no Guará, além de outras regiões administrativas, como Fercal, Gama, Lago Norte, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Samambaia, Santa Maria, entre várias outras, representadas por um quantitativo bastante pequeno, como é possível visualizar no gráfico abaixo:

Gráfico 4. Local de residência do público discente

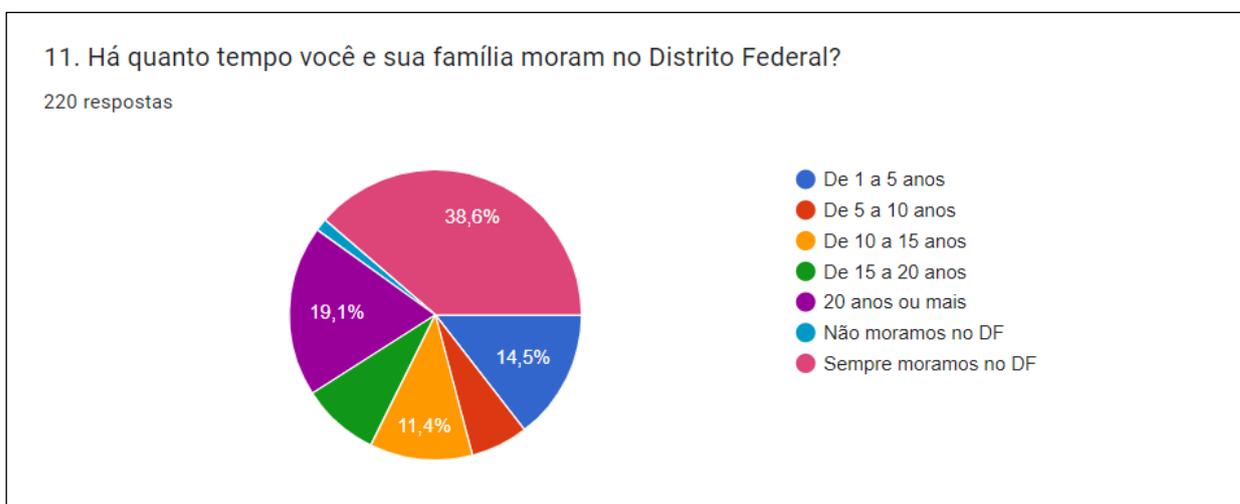


Fonte: Elaboração própria.

Ainda sobre a origem dos estudantes, segundo informações fornecidas pelos gestores e coordenadores atuantes na escola, a escola recebia um público mais significativo proveniente da Estrutural, entretanto, nos últimos anos, com a suspensão de ônibus escolares que faziam o trajeto Estrutural-Cruzeiro, houve uma diminuição de matrículas de estudantes moradores da região da Estrutural.

Em sequência, foi perguntado sobre o tempo em que eles residem no Distrito Federal, a fim de conhecer sua origem geográfica e de suas famílias. Os resultados mostraram que 38,6% sempre moraram no DF, enquanto que as outras parcelas de respondentes têm tempos variados de moradia no famoso quadrado, como pode ser visto abaixo:

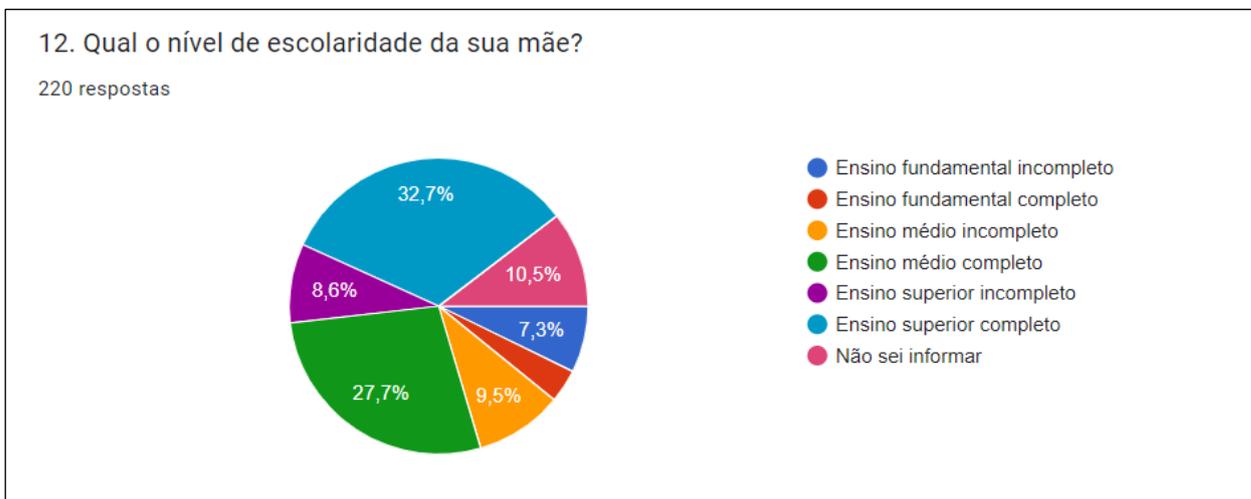
Gráfico 5. Tempo de residência no Distrito Federal



Fonte: Elaboração própria.

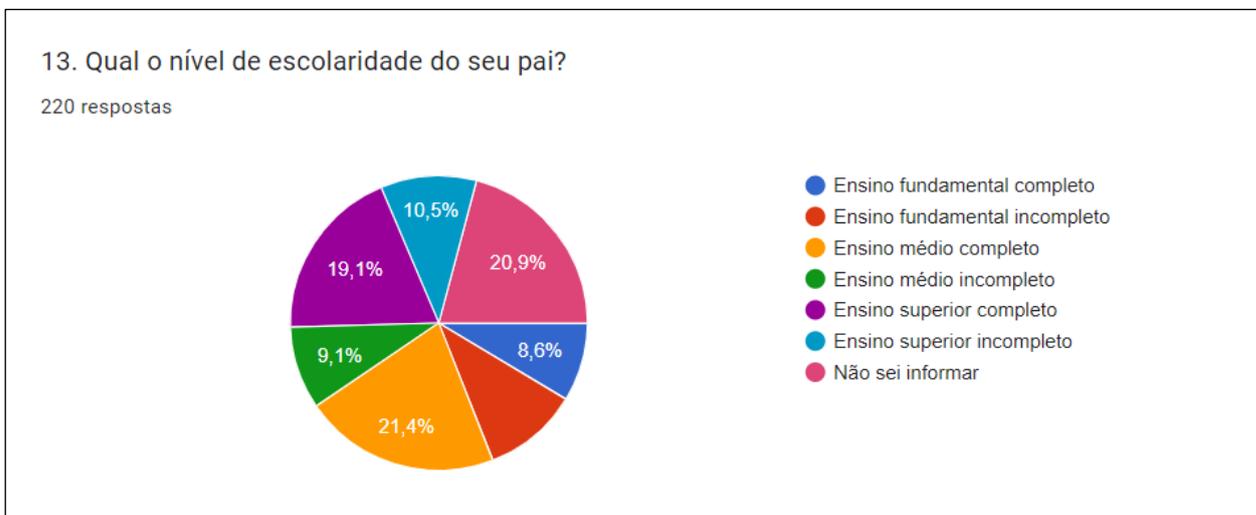
Com o intuito de conhecer melhor o perfil educacional dos genitores dos estudantes, foi perguntado o nível de escolaridade da mãe e do pai do estudante, como está ilustrado nos dois gráficos subsequentes abaixo:

Gráfico 6. Nível de escolaridade da mãe do estudante



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 7. Nível de escolaridade do pai do estudante



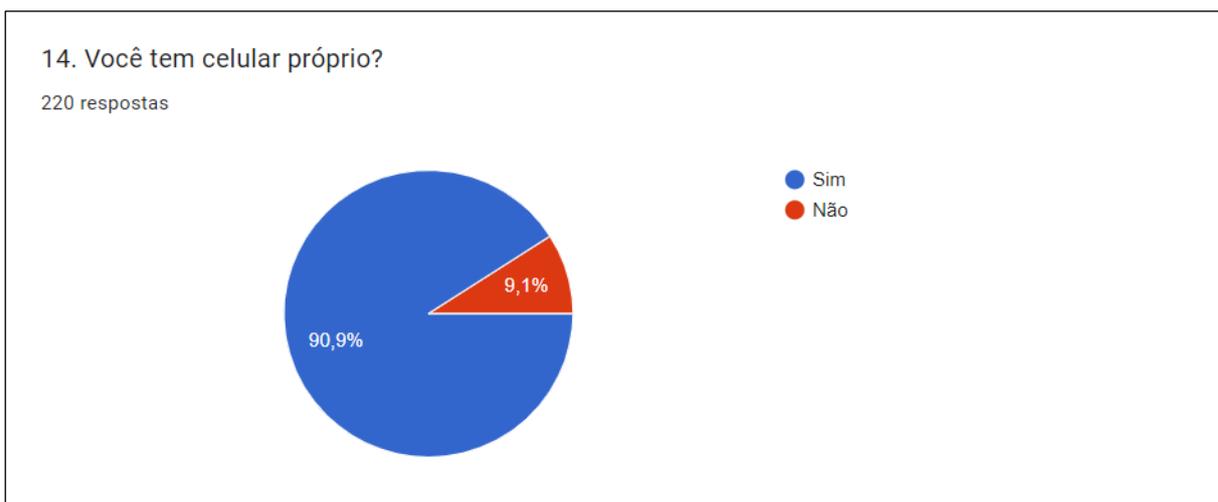
Fonte: Elaboração própria.

A partir dos gráficos acima, é possível notar que, comparativamente, em se tratando do nível de escolaridade dos genitores, há porcentagem mais elevada de mães com ensino superior (32,5%) quando comparados ao nível de escolaridade dos pais (10,5%).

Questionou-se também se os alunos tinham ou não celular próprio e verificou-se que 90,9% deles possuem celular próprio, o que significa que uma parcela alta dos estudantes dessa

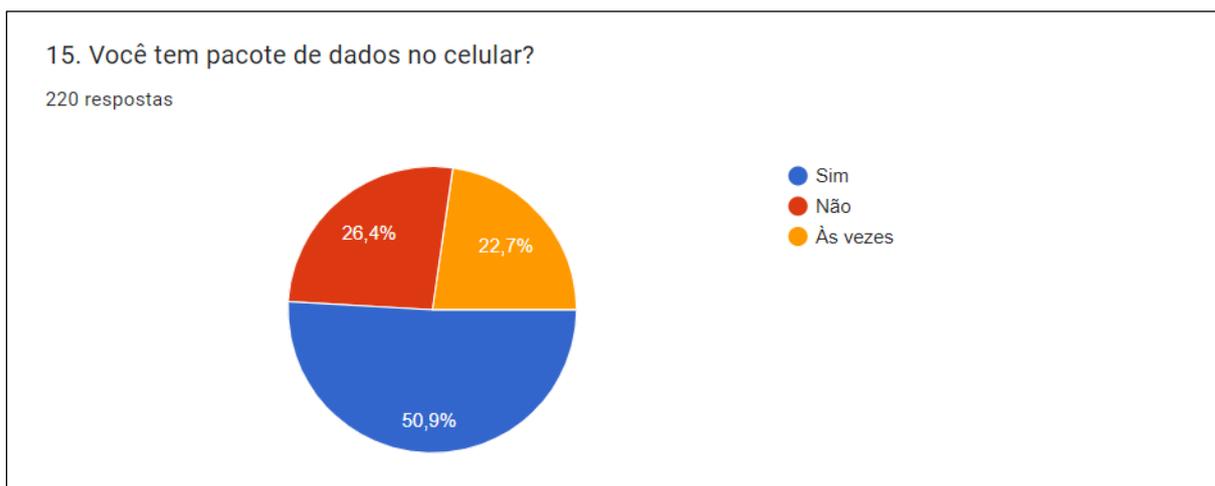
escola têm acesso a essa tecnologia móvel. Também se questionou sobre o acesso à internet móvel, uso próprio de celular e uso de redes sociais pelo estudante, uma vez que o uso de tecnologia móvel é uma realidade bastante recorrente na contemporaneidade. A respeito do acesso a pacote de dados de internet móvel, os dados mostraram que 50,9% dos respondentes têm acesso, 26,4% não têm acesso móvel e 22,7% afirmaram ter acesso às vezes, conforme pode ser visualizado nos dois gráficos abaixo.

Gráfico 8. Estudantes com celular próprio



Fonte: Elaboração própria.

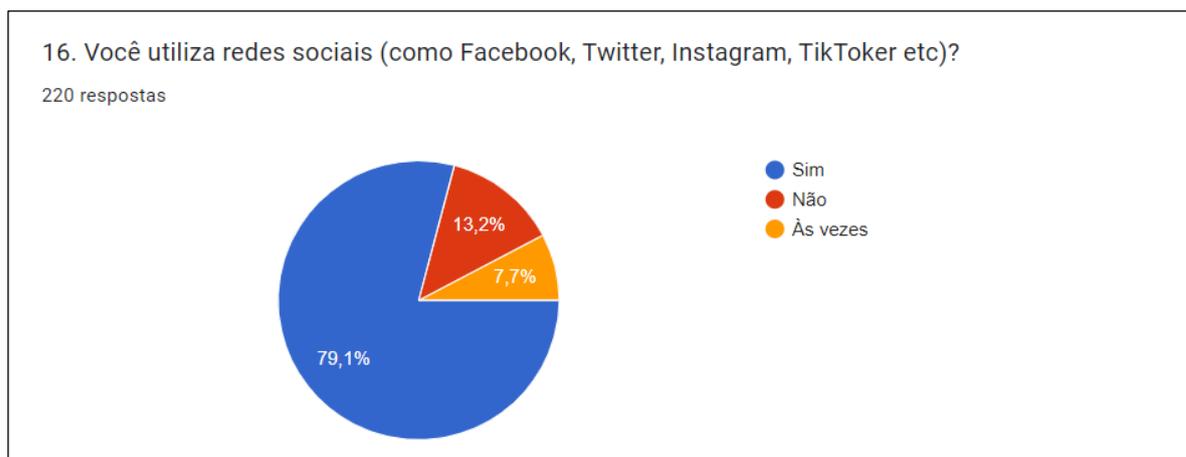
Gráfico 9. Acesso dos alunos ao pacote de dados



Fonte: Elaboração própria.

Quando o assunto é uso das redes sociais, como o *Facebook*, *Instagram*, *TikTok* e outras, 79,1% dos estudantes responderam que utilizam as redes, enquanto que 13,2% disseram não utilizar e 7,7% utilizam às vezes. Os resultados dessa pergunta estão ilustrados no gráfico abaixo:

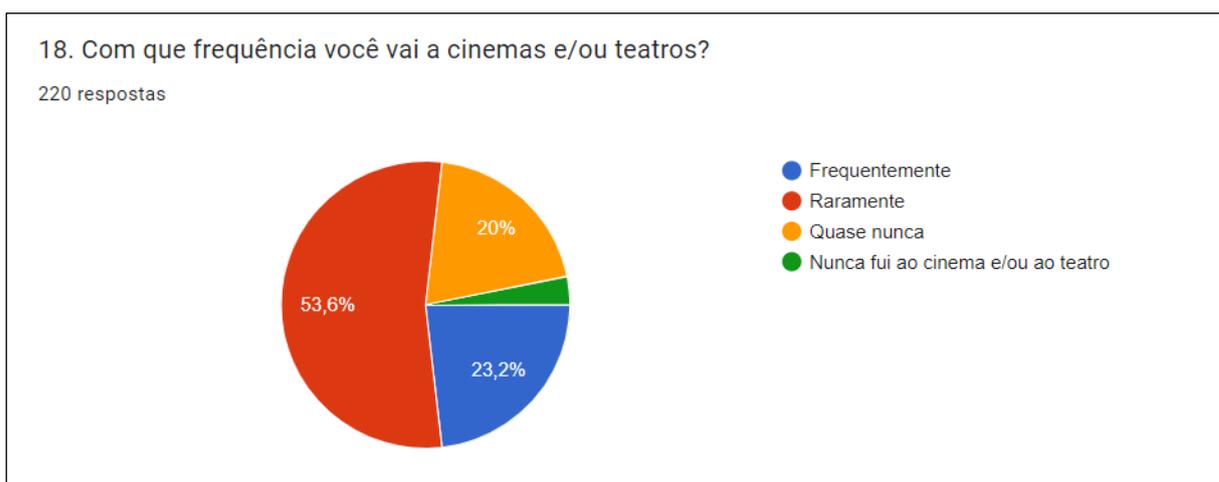
Gráfico 10. Uso das redes sociais pelos alunos



Fonte: Elaboração própria.

Além de perguntas sobre o contexto familiar, educacional e tecnológico, questionou-se também sobre os hábitos de leitura dos alunos, além de acesso e/ou frequência em salas de cinema e teatro. Os resultados dessas perguntas mostraram que 53,6% dos entrevistados responderam que raramente frequentam cinemas e/ou teatros, 20% do público quase nunca foi a esses locais, 23,2% frequentam constantemente e 3,2% diz nunca ter ido ao cinema ou teatro, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 11. Acesso e frequência ao cinema e/ou teatro

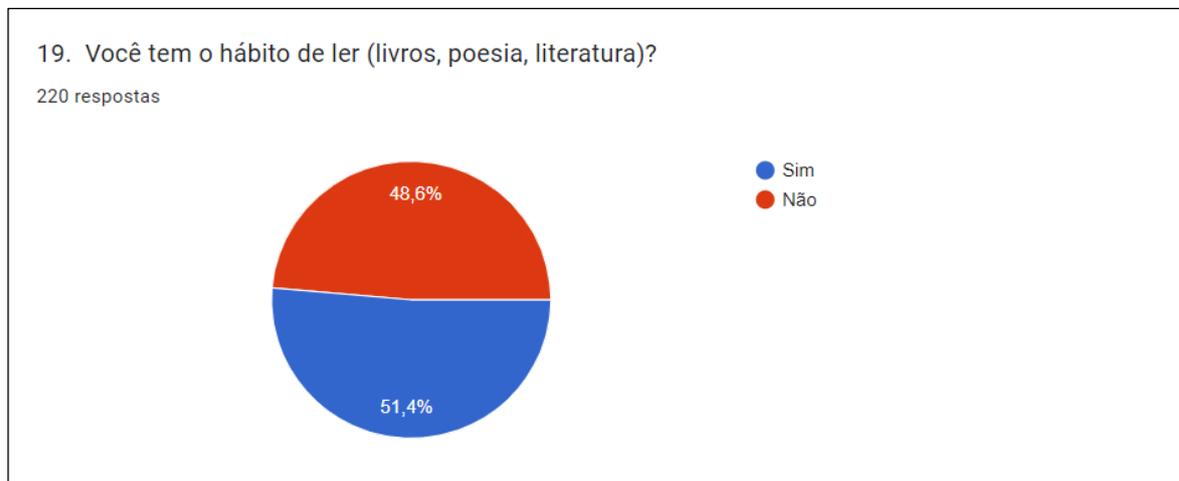


Fonte: Elaboração própria.

Ao serem questionados sobre o hábito de leitura (literária, no caso), 48,6% afirmaram não ter hábito de leitura e 51,4% afirmaram ter ao passo que quando perguntados sobre a

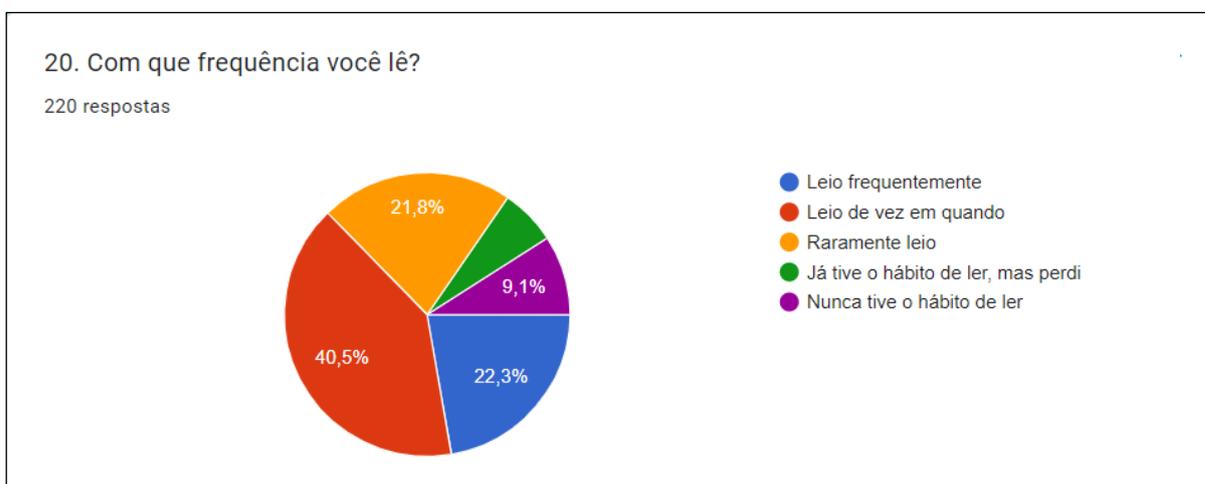
frequência da leitura, a maior parte (40,5%) afirmou ler de vez em quando, 22,3% ler com frequência e 21,8% raramente ler, como pode ser visualizado nos dois gráficos seguintes:

Gráfico 12. Hábito de leitura dos discentes



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 13. Frequência da leitura dos alunos



Fonte: Elaboração própria.

Além de perguntas referentes a hábitos que remetem ao acesso à cultura e entretenimento, como a leitura, cinema e teatro, indagou-se também sobre percepções individuais dos alunos sobre o contexto das aulas de português.

Foi perguntado aos estudantes como eles se sentem quando precisam escrever uma redação em língua portuguesa, na escola. Foram dadas quatro opções de resposta, que variavam do nível *bastante inseguro* ao nível *bastante confiante*, conforme o gráfico abaixo ilustra:

Gráfico 14. Nível de segurança ou insegurança linguística

22. Quando você precisa escrever uma redação em português, você se sente?

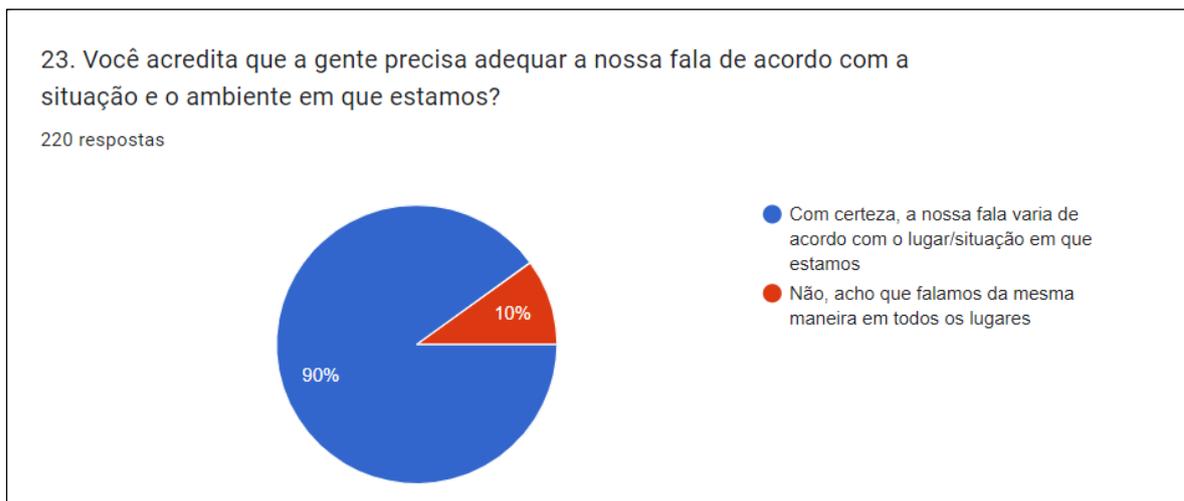
220 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Quando interpelados se ao falarmos, devemos adequar nossa fala à situação e ambiente em que estamos, – a adequação linguística promovida naturalmente pelos usuários de uma língua – a extensa maioria (90%) afirma com certeza e apenas 10% acreditam que não é necessária essa adequação.

Gráfico 15. Percepção dos alunos sobre adequação linguística

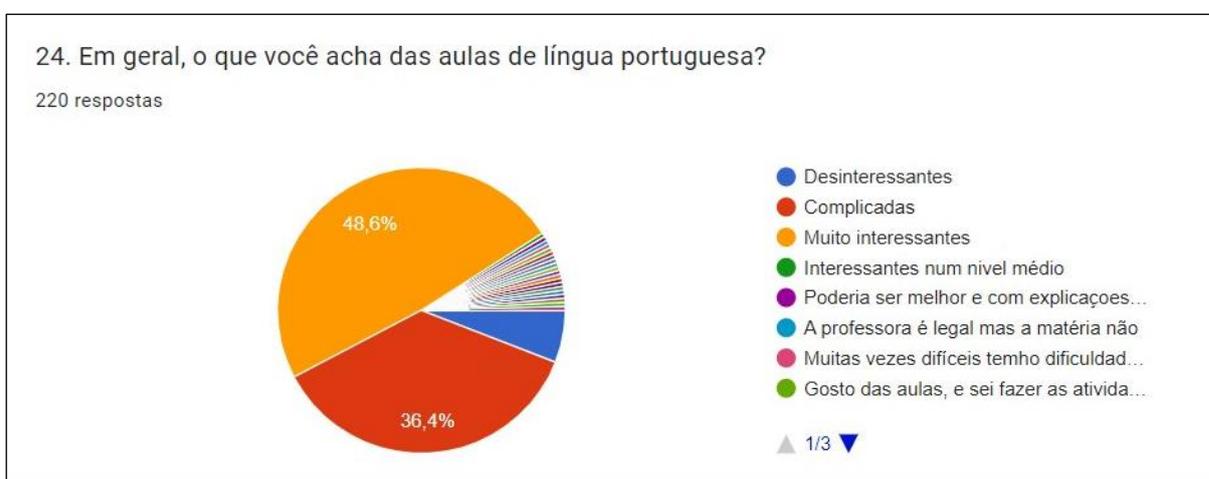


Fonte: Elaboração própria.

Por fim, e não menos importante, a última pergunta do formulário queria saber dos alunos o que eles pensam das aulas de língua portuguesa. Uma quantia significativa (48,6%) diz achar muito interessantes, entretanto, 36,4% consideram complicadas e uma porcentagem menor (5,9%) as consideram desinteressantes. Abriu-se o campo para que o aluno digitasse outras opções, aparecendo respostas como “*Eu tenho dificuldades em entender determinadas*

coisas”, ou “*Mais depende do professor e de como ele transmite*”, “*Interessantes, mas complicadas*” e ainda “*Não sou muito bom em humanas.*” Esses dados suscitam reflexões interessantes sobre a importância de se priorizar mais a realidade da língua atual e o estudo da variação linguística em sala de aula, além de outras temáticas relacionadas, que enriqueceriam as aulas de língua portuguesa e que certamente, ultrapassariam os assuntos trazidos nos livros didáticos, porém, por não compor o escopo temático desse estudo, fica a título de registro. A seguir, o gráfico que resume as opiniões recebidas sobre as aulas de português:

Gráfico 16. Opinião sobre as aulas de português



Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados nos gráficos acima, algumas análises e comentários são necessários. A grande maioria do público discente não possui histórico de repetência, com estudantes provenientes tanto de escolas particulares quanto de outras escolas públicas, sendo a maioria dos alunos moradores do Plano Piloto, uma vez que a maior parte reside no Cruzeiro. Com a redução de estudantes moradores da Estrutural, devido à suspensão dos ônibus que fazem o trajeto até a escola, nota-se que o público escolar vem mudando, o que pode estar modificando o perfil sociocultural da escola gradativamente. Uma parcela significativa reside na região central, no Cruzeiro, que integra o Plano Piloto, onde, em geral, o nível de letramento tende a ser maior. Além disso, uma parcela considerável dos estudantes dessa amostra sempre morou no Distrito Federal.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais dos alunos, verificou-se uma parcela relevante de mães com ensino superior completo, ao passo que o percentual de pais com nível superior é menor, o que pode estar relacionado ao fato de muitos precisarem trabalhar e não poder seguir ou concluir os estudos (obviamente, outras motivações podem estar relacionadas). Quanto ao perfil cultural dos estudantes, verificou que a grande maioria têm celular próprio

com pacote de dados móveis, mostrando que grande parte dos estudantes têm acesso à internet, permitindo também acesso a práticas de letramento digital. Quanto ao hábito de frequentar cinemas e teatros, pode-se conjecturar que essa geração costuma assistir filmes e séries em plataformas de *streaming*, aplicativos ou em *sites* na internet, o que pode justificar a baixa frequência em cinemas e teatros.

Por fim, sobre a percepção da maioria dos alunos de que adequamos nossa linguagem de acordo com a situação e ambiente em que estamos, esse dado pode nos indicar que já existe um ensino de língua mais preocupado com essa temática nas escolas. O dado sobre a percepção das aulas de português nos faz refletir sobre a importância de que essas aulas poderiam ir além das temáticas tradicionais, dos livros didáticos e das paredes escolares a fim de fomentar a consciência linguística dos alunos.

A partir dos dados apresentados nos gráficos acima, é possível traçar um paralelo entre a realidade sociocultural dos estudantes do ensino fundamental participantes desta pesquisa com a teoria dos três contínuos, proposta pela Sociolinguística Educacional. Segundo essa hipótese teórica, conforme já visto no capítulo dos pressupostos, há três contínuos nos quais são descritos os usos variáveis do português. O primeiro deles, o contínuo de urbanização, “estende-se desde as variáveis rurais geograficamente isoladas até a variedade urbana suprarregional, que passou pelos processos históricos de padronização (...). Segundo Bortoni-Ricardo e Rocha (2014), é possível situar nesse contínuo “qualquer falante em função de seus antecedentes, de sua história social e de sua rede de relacionamentos.” (Bortoni-Ricardo; Rocha, 2014, p. 38).

As variedades rurais isoladas caracterizam falantes que se distanciam dos usos padronizados pelo processo de estandarização da língua. Nesse contínuo, é frequente, portanto, usos variáveis que sofrem maior estigma social pela sociedade urbana, os traços descontínuos. Casos como rotacismos (como por exemplo, *praca* > *placa*; *planta* > *pranta*); monotongação de ditongos átonos em posição final (*notícia* > *noticia*; *paciência* > *paciença*); não-nasalização de sílabas postônicas (como em *home* > *homem*; *ontem* > *onte*), ou ainda casos de concordância nominal com usos de determinantes (como em *os menino*, *as escola*) e concordância verbal (como em “*As garotas fez o trabalho*”) são alguns dos usos linguísticos do PB identificados no polo das variedades rurais.

Segundo Bortoni-Ricardo, esse contínuo permite analisar os atributos socioecológicos dos falantes, partindo de onde esse falante fala, ou seja, da sua região, localidade. Apesar de não ser o escopo de análise desse trabalho e por acreditarmos que não haveria alta recorrência de traços descontínuos nos textos coletados devido aos aspectos descritos no perfil sociocultural

dos participantes, ou seja, devido à região/localidade onde a escola está inserida, citamos no quadro seguinte, alguns exemplos dos traços descontínuos identificados no *corpus* da pesquisa. Nesse tópico,

Tabela 2. Traços descontínuos identificados

Traços descontínuos	Nível gramatical	Exemplos coletados
1. Concordância verbal	Morfossintático	“ nois foi compra um vidiogame pra mi” “ a gente dormimos”
2. Concordância com verbo auxiliar	Morfossintático	“Para mim as pessoas da escola podia colocar”
3. Concordância verbal com sujeito anteposto	Morfossintático	“ os alunos tira duvida com os professores”
4. Concordância verbal com sujeito posposto	Morfossintático	“ foi mais ou menos dez pessoas”
5. Concordância nominal	Morfossintático	“Em 2019 foi um dos anos mais feliz da minha vida”
6. Uso variável do pronome reflexivo (se x nos)	Morfossintático	“e deobis se secamos e lanchamos o lanche da tarde”
7. Uso do pronome oblíquo mim como sujeito	Morfossintático	“eu pedi pra minha mãe pra mim falta”
8. Nasalização de vogal interior	Fonético-fonológico	“ela não é de deixa eu sair muinto ”

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a natureza linguística da maioria dos traços descontínuos descritos acima é morfossintática, com exceção da nasalização da vogal interior. Como traços dessa natureza, eles surgem primeiramente na fala vernacular desses falantes, sendo traços que, na avaliação e prática sociais, recebem carga de estigmatização social. O que certamente ocorre é que esses falantes, sem ter consciência desse processo, transplantam esses usos variáveis, presentes em seu repertório linguístico, para a escrita, esquecendo-se ou até mesmo desconhecendo as diferenças existentes entre o meio oral e o meio escrito.

Nota-se, por exemplo, nos exemplos referentes ao fenômeno de concordância verbal presente em 1 (“**nois foi compra** um vidiogame pra mi” e “**a gente** dormimos”), emprego variável do uso do pronome *nós* e do pronome “a gente”. Apesar de ambos remeterem à ideia de plural, o pronome *nós*, mais recorrente em contextos de maior monitoramento da fala e da escrita, flexiona-se com o verbo no plural, ao passo que o pronome ‘a gente’, por ser uma expressão no singular, deveria estar flexionada no singular. Além dos fenômenos descritos, há na sentença “**nois foi compra{r}** um vidiogame pra mi”, outros traços, porém de natureza gradual, como a apócope do /r/ no infinitivo do verbo e a síncope do /a/ na preposição *para* e da nasal final /n/ no pronome *mim*, os quais serão analisados em tópico subsequente.

Ainda na constituição do primeiro polo do contínuo, temos a zona rurbana³², que se refere a grupos de falantes formados por migrantes de origem rural que preservam muito de seus elementos culturais, principalmente os de natureza linguística, além das comunidades interioranas que residiam em distritos ou núcleos semi-rurais, os quais estão submetidos, por sua vez, a influências urbanas. Pessoas sem ou pouca escolaridade que migraram para as cidades ou pessoas da cidade que não tiveram acesso aos estudos são falantes representantes desses traços nesse ponto do contínuo.

No terceiro polo desse contínuo, localizam-se os usos linguísticos presentes no repertório de falantes de todas as variedades: são os traços graduais, que percorrem de um extremo ao outro desse contínuo. São esses traços que ascenderam socialmente, e passaram a compor o vernáculo dos brasileiros (mesmo daqueles com maior nível de escolaridade e, portanto, maior grau de letramento) que são o centro da nossa análise sociolinguística. No tópico destinado ao contínuo de monitoração estilística (4.3), veremos que alguns outros fatores, como o grau de formalidade e o estilo, podem influenciar o grau de monitoramento da linguagem e motivar, portanto, a variação linguística.

4.2.1.1. Entre as variáveis região/localidade e classe social

A escola onde a pesquisa foi realizada está inserida num contexto urbanizado, localizada numa área residencial do Cruzeiro Novo, composta por diversos blocos residenciais. Certamente, como todas as demais escolas, pode receber estudantes de diferentes localidades urbanas, mas em geral, como visto nos dados apresentados nos gráficos anteriores, a grande maioria dos alunos provém do Cruzeiro ou de outras cidades próximas, o que é bastante comum, uma vez que os estudantes costumam estudar em escolas próximas de suas residências. Obviamente, há realidades distintas, como alunos que estudam longe de casa por algum motivo específico, como a proximidade do local de trabalho dos responsáveis.

Nesse sentido, segundo Bortoni-Ricardo (2004), qualquer falante poderia ser inserido dentro do contínuo da urbanização. Nesse ponto, cabe ressaltar que a variável localidade/região interfere diretamente na maneira de falar e – também de escrever – dos usuários, conforme Monteiro (2000, p. 77) explica: “(...) seja como for, a linguagem reflete não apenas o local de origem do indivíduo, mas também o local onde ele mora e trabalha.” Dessa forma, o usuário da

³² Stella Maris emprega esse termo utilizando de terminologia proveniente dos estudos da Antropologia Social. Assim, as comunidades rurbanas correspondem a comunidades urbanas de periferia, onde predomina forte influência rural na cultura e na língua (Bortoni-Ricardo, 2002, p. 338 *In*: Bagno, *Linguística Histórica*, 2002).

língua sempre fala e escreve de um lugar, região, localidade – podendo estar mais próximo ou mais distantes das cidades – e esse local (tanto de residência quanto de trabalho) influenciam a maneira de usar a língua. Esses diferentes usos de acordo com a mudança de localidade manifestam a variação diatópica das línguas, que pode ocorrer em nível local – variação entre bairros, cidades; em nível estadual, entre estados; em nível nacional, dentro de um mesmo país, como é o caso do Brasil, onde há inúmeros casos desse tipo de variação e ainda em nível internacional, como é o caso da variação entre o português brasileiro, o português falado na Europa e o português falado na África. Em todas essas situações, a localidade do falante é fator relevante na variante linguística usada.

Assim, considerando o aporte teórico da teoria dos três *continua*, e tendo em vista que a maioria dos estudantes participantes da amostra reside em áreas urbanas (sendo a maioria moradora do Cruzeiro e de outras regiões administrativas), além de a escola estar inserida em uma região urbana, constata-se que esses estudantes estão situados no polo das variedades urbanas do contínuo de urbanização. Essa constatação é essencial uma vez que a região onde o falante vive, estuda, trabalha é uma variável extralinguística que motiva os usos linguísticos, conforme exposto.

Outra variável extralinguística que também condiciona os usos linguísticos é a classe social, conforme Monteiro (2000, p. 77) defende: “[...] ninguém duvida de que a classe social a que pertence o indivíduo exerce fortes influências em seu modo de falar. É bastante fácil apontar exemplos de variantes linguísticas usadas preferencialmente numa determinada classe e isso pode ser objeto de estudo empírico.” Ou seja, há variação linguística entre grupos e classes sociais distintas, caracterizando a variação diastrática (ou social), já definida na fundamentação teórica desse trabalho.

4.2.1.2 Entre as variáveis meio oral e meio escrito

A variação linguística também pode ocorrer nas modalidades da fala e a escrita, caracterizando o que se chama de variação diamésica ou ainda variação entre fala e escrita, que corresponde, basicamente, aos usos variáveis da língua que se manifestam no meio oral e no meio escrito dessa língua. Portanto, o código – o meio oral ou meio escrito – é outra variável que condiciona determinados usos linguísticos dos falantes. Válido mencionar que para analisar esse tipo de variação, parte-se das diferenças existentes entre fala e escrita. Rosa Virgínia Mattos (1997), a respeito das marcas da oralidade na escrita de estudantes em fase de alfabetização, traz importantes contribuições sobre essa temática, em seu artigo *Alguns aspectos*

da heterogeneidade dialetal brasileira e sua relação com o ensino do português. Na apresentação do artigo, escreve:

Tratarei de aspectos da variação fonética que se inter-relacionam com problemas ortográficos com que se defrontam professor e aluno, não só no processo de alfabetização, mas em todo o percurso escolar (Mattos e Silva, 1997, p. 53).

Resgatamos agora a teorização sobre o contínuo da oralidade-letramento. Conforme Bortoni-Ricardo e Rocha (2014, p. 38) afirmam, “no segundo contínuo, [...] o foco não é o falante, mas as práticas sociais – orais e letradas. Consideram-se aí a diversidade cultural de produção e implementação dessas práticas.” Logo, esse contínuo permite analisar as práticas sociais (eventos mais ou menos letrados) em que o indivíduo toma parte. Importante destacar ainda que esse contínuo, encontra-se na interface entre os dois outros, conforme Bortoni-Ricardo (2004) pontua. Os eventos podem ser mais orais – práticas sociais em que não há influência da língua escrita – ou mais letrados, eventos marcados pela cultura do letramento.

Contudo, é importante destacar que um evento de letramento pode ser permeado por pequenos eventos de oralidade, visto que as fronteiras são flexíveis dentro do contínuo. Logo, não situamos os falantes nesse contínuo, mas os eventos linguísticos que ocorrem nas práticas sociais cotidianas, como, por exemplo, uma conversa ao telefone, uma entrevista de emprego, uma reunião de negócios, uma aula em uma faculdade, um evento religioso, uma confraternização entre amigos, uma produção de relatório no trabalho, entre outros. Bortoni-Ricardo (2002, p. 335) assim sintetiza: “Nos domínios sociais, inclusive na sala de aula, as atividades próprias da oralidade são conduzidas em variedades informais da língua, enquanto para as atividades de letramento os falantes reservam um linguajar mais cuidado.”

Ainda dentro desse contínuo, importante ressaltar que, no caso da maioria de crianças e jovens brasileiros que frequentam escolas públicas, a familiarização com práticas de letramento ocorre, essencialmente, por meio da escolarização promovida pela escola, mesmo que eles tenham contato com outras práticas de letramento fora do contexto escolar.

Apesar de não comporem o recorte temático desse estudo, foram localizados traços linguísticos que denotam a falta de percepção entre eventos de oralidade e eventos de letramento, ou seja, fala *versus* escrita, ou simplesmente, revelam a presença da oralidade na escrita dos estudantes. Tratam-se de fenômenos linguísticos como a acentuação gráfica, desvios ortográficos, casos de hipercorreção, hiperssegmentação, hipossegmentação, coloquialismos e ainda casos de gramaticalização. A título de registro no estudo, listamos alguns exemplos:

Tabela 3. Outros fenômenos linguísticos encontrados

Outros fenômenos linguísticos	Exemplos retirados dos textos
Acentuação gráfica	“No outro dia fomos visitar os pontos turísticos ”
Desvios ortográficos	“Foram augumas horas de viagem”
Coloquialismos	“E eu um pobre coitado ” “ ai na hora do meu aniversário”
Gramaticalização	“mas dentro tinha algo incrível era tipo uma pedra pequena”
Hipercorreção	“Ela chegou em casa deferente ”
Hiperssegmentação	“E em fim chegamos na casa”
Hipossegmentação	“ Asveces você está pesquisando”

Fonte: Elaboração própria.

Os dados acima revelam que ainda há fragilidades no processo de apropriação das normas ortográficas desses alunos, que, apesar de estarem em anos finais do ensino fundamental, ainda revelam, em sua escrita, dificuldades na segmentação silábica das palavras (casos de hiper ou hipossegmentação), dificuldades na ortografia e na acentuação das palavras, além da adequação da linguagem ao contexto discursivo, como pode ser visto nos exemplos de coloquialismos e gramaticalização. Esse dados apontam para a importância do trabalho dos alfabetizadores, professores que atuam nos primeiros anos da escolarização dos estudantes e também dos professores de língua materna, que lidam com o ensino de língua portuguesa do 6º ano em diante.

Além disso, na amostra que compõe o *corpus* dessa pesquisa, chamou atenção a relativa recorrência de casos de hipercorreção além de alguns casos de gramaticalização. Em linhas gerais, a hipercorreção ocorre quando um falante, movido por pressões linguísticas e também sociais, busca adequar a sua fala e sua escrita ao uso das normas de prestígio, e para tanto, acaba “corrigindo” aquilo que não precisaria, numa postura preocupada com o bom uso da língua. Alves e Bortone (2014, p. 130) ressaltam que esse fenômeno é mais frequente com falantes que tomam conhecimento de uma norma linguística diferente da sua, que, por sua vez, detém maior prestígio social e por estarem preocupados com o correto uso do idioma, incorrem numa “correção demasiada”.

Entretanto, ao aprofundarmos na definição da hipercorreção, veremos que se trata também de um fenômeno de raízes sociais. Nas palavras de Bortone e Alves (2014, p. 134): “(...) apesar de ser um fenômeno genuinamente linguístico, a hipercorreção só ocorre por causa da suposta função social de conferir prestígio a um falante desprestigiado da sociedade.” Isso significa que apesar de seu caráter genuinamente linguístico, ela ocorre por motivações mais

sociais do que puramente linguísticas. Segundo as autoras (2014), a hipercorreção é característica da fala de grupos sociais integrados no movimento da mobilidade social, o que pode se resumir na ideia de que o jogo linguístico e o jogo social andam juntos.

Outro aspecto importante é o fato de os usuários da língua que incorrem em hipercorreção interiorizarem as regras da norma padrão mais tardiamente em um processo de mobilidade social ascendente, e portanto, seu domínio linguístico no uso dessa variante é reduzido. Na realidade, existe uma busca por dominar e empregar as regularidades previstas da língua, entretanto, na atitude de utilizar a norma padrão da língua, e por desconhecimento de processos variacionistas, o falante hipercorrege. A consequência disso pode ser que o falante sofra estigma e ridicularização pelos usuários da forma de maior prestígio linguístico e social. Nas palavras de Louis-Jean Calvet (2002, p. 79), a hipercorreção “pode ser percebida como ridícula por aqueles que dominam a forma legítima, e que, em contrapartida, vão julgar de modo desvalorizador os que tentam imitar uma pronúncia valorizada.”

Nesse sentido, a desvalorização de variantes não legítimas – que recai no que se conhece por preconceito linguístico – juntamente com a postura normatizadora da escola contribui diretamente para um frequente sentimento de insegurança linguística de muitos falantes, sobretudo aqueles que estão mais distantes da norma linguística de prestígio. Tal insegurança pode se manifestar tanto na oralidade quanto na escrita, o que justificaria a recorrência de casos de hipercorreção encontrados nos textos analisados, como pode ser visualizado abaixo:

Tabela 4. Casos exemplificativos de hipercorreção

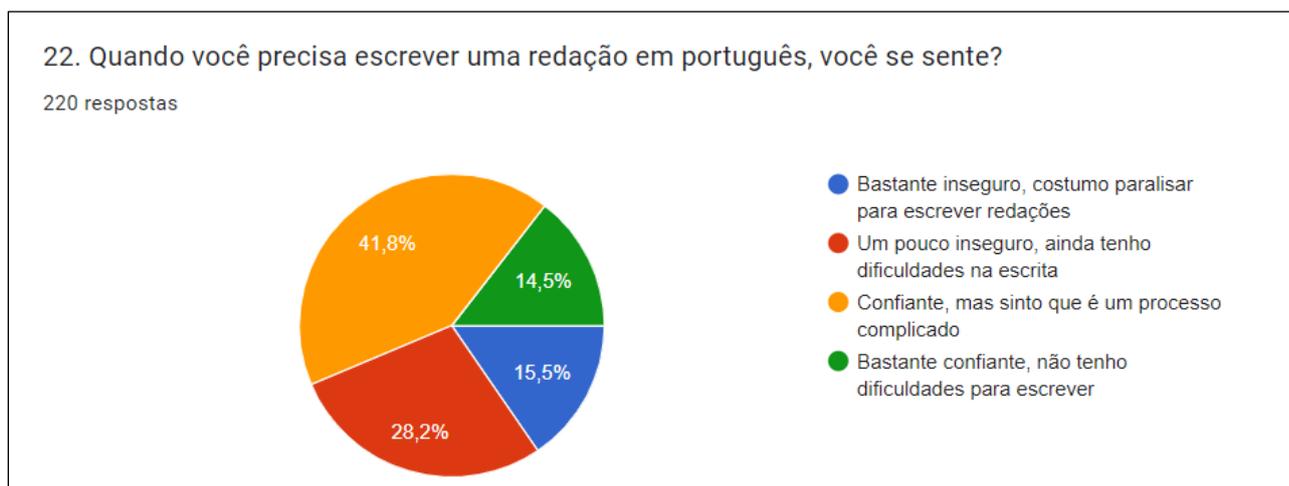
Exemplos de hipercorreção	Ano escolar	Gênero escolar
1. “O apresentou para sua mãe que ensistiu em reprovar a ideia”	6º ano	Narrativa ficcional
2. “Quando eu nasci, eu fiquei bem doentinha passei 2 meses no hospital tomando enjeção ”	7º ano	Relato pessoal
3. “ consequio trocar de peneu”	8º ano	Relato pessoal

Fonte: Elaboração própria.

Nos exemplos 1 e 2, percebe-se que o falante empregou o fonema /e/ em posição de /i/, e no exemplo 3, utilizou a vogal /o/ na posição de /u/, no que se chama de elevação das vogas médias. Nesse contexto, o papel do professor de língua portuguesa torna-se ainda mais importante, uma vez que as práticas pedagógicas sobre as regras variáveis da língua e ao desenvolvimento da segurança linguística dos alunos poderiam contribuir para o aumento da

autoestima linguística e por consequência, para sanar as dificuldades relacionados ao uso escrito da língua. Aproveitamos aqui para resgatar uma das respostas recolhidas no formulário sociocultural enviado aos estudantes, relacionada a essa discussão:

Gráfico 17. Segurança linguística dos alunos



Fonte: Elaboração própria.

Importante comentar que uma pequena parcela afirmou sentir-se muito confiante (14,5%), não demonstrando nenhuma dificuldade para escrever. Entretanto, quando a opção é “confiante, mas sinto que é um processo complicado”, a porcentagem sobe para 41,8%, o que pode indicar que a maior parte dos alunos têm consciência de que a escrita é uma habilidade não tão natural quanto a fala e em maneira geral, exige maior organização das ideias e elaboração do pensamento. As opções de “pouco inseguro” e “bastante inseguro” receberam 28,2 % e 15,5%, respectivamente.

A hipercorreção, portanto, é um fenômeno motivado, muitas vezes, pela insegurança linguística dos estudantes, que condicionados pela demanda da escola e pela busca de dominar os padrões normativos da língua, se hipercorrigem por desconhecer e dominar as regularidades e irregularidades do sistema linguístico. Trata-se também de uma questão de letramento, uma vez que quanto mais letrado o indivíduo, a tendência é que esse fenômeno diminua em sua fala e sobretudo na escrita, que por sua natureza, exige mais monitoramento linguístico.

Portanto, o movimento do docente deve ser de incutir um olhar investigativo, curioso e valoroso para a língua que se fala, que se aprende. Para fazer isso, contudo, o professor necessita, antes de mais nada, de situar essa temática em seu planejamento curricular, em sua prática pedagógica, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e mais

recentemente em sua versão mais atualizada, de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que possa colher frutos efetivamente.

Outro fenômeno adicional identificado no contínuo da oralidade-letramento foi a gramaticalização. Os exemplos encontrados correspondem a usos recorrentes no jargão de adolescentes, o que indica ser um traço da oralidade específica de um grupo social. O primeiro caso observado refere-se ao uso gramaticalizado do substantivo *tipo*, encontrado nos textos com uma certa frequência, e o segundo caso refere-se à gramaticalização do prefixo *super-* como advérbio de intensidade, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

Tabela 5. Casos de gramaticalização

Exemplos de gramaticalização	Ano escolar	Gênero escolar
1. “mas dentro tinha algo incrível era tipo uma pedra pequena”	6º ano	narrativa ficcional
2. “ tipo o celular é muito bom para tudo,”	7º ano	texto opinativo
3. “tem varias aulas que podem fazer muitas coisas perigosas tipo manda fotos”	8º ano	narrativa ficcional
4. “Meu grande amor, conheci ela na escola após mudar de turma, foi tipo amor a primeira vista”	9º ano	relato pessoal
5. “depois ela ficou super feliz”	6º ano	narrativa ficcional
6. “Elas super toparam”	9º ano	relato pessoal

Fonte: Elaboração própria.

Começamos pelo uso gramaticalizado do vocábulo *tipo*. Em linhas mais gerais, trata-se de um substantivo masculino que tem como significado mais elementar o sentido “Conjunto de características ou traços distintivos que configuram um grupo de coisas, seres ou pessoas.” (Caldas Aulete, 2011, p. 843), como é o caso da sentença: “Ele faz o meu **tipo** de homem!” ou ainda “Esse é o **tipo** de mala que eu procuro.” No entanto, nos usos encontrados nos textos, essa palavra perde seu valor de substantivo e passa a funcionar com o valor de uma conjunção comparativa, semelhante à conjunção **como**. Vejamos a analogia com o exemplo retirado do 8º ano:

- a. Tem varias aulas que podem fazer muitas coisas perigosas **tipo** manda fotos.
- b. Tem várias aulas que podem fazer muitas coisas perigosas **como** mandar fotos.³³

³³ Essa segunda sentença foi escrita sem os traços linguísticos encontrados na sentença original, removida da coleta de dados.

Como é possível notar, a oração 1 foi reescrita sem que haja perda do seu sentido original, substituindo o vocábulo **tipo** pela conjunção **como**, demonstrando seu uso com um novo sentido, em uma nova classe gramatical. Conforme estudo de Passos (2013, p. 4), “a gramaticalização compreende um processo de mudança linguística que afeta a semântica, a fonologia e a morfossintaxe de uma palavra, assim, o vocábulo pode mudar sua classe gramatical ou ainda perder seu conteúdo fonético. Desse modo, o seu significado lexical perde importância em relação ao seu significado gramatical. Importante salientar que a palavra *tipo* não perde o seu significado lexical primário, mas passa a ter mais um novo significado, e no caso, a depender do sentido que se quer transmitir, ela passa a funcionar em outra classe gramatical.

Analisemos brevemente o caso do prefixo *super-*. Como todo prefixo, é colocado antes do radical de uma palavra, denotando-lhe, no caso de *super*, a ideia de excesso, de posição superior, como é possível ver nas palavras *superioridade*, *superdotado*, *supermercado*, *supercílios*. No entanto, nos casos encontrados, a palavra deixa de funcionar como prefixo e passa a valer como um advérbio de intensidade, podendo trazer circunstância tanto a adjetivos como em (5) “depois ela ficou **super** feliz > “Depois ela ficou **muito** feliz” ou ainda modificando verbos, como em (6): “Elas **super** toparam.” Nesse segundo caso, há uma ideia implícita de que o sujeito – elas, no caso – aceitaram (toparam) com vontade, com convicção. Por analogia, poderíamos fazer a seguinte associação: “Elas **super** toparam” > “Elas **realmente** toparam.”

No caso do substantivo **tipo**, observa-se que não houve uma perda lexical do termo, mas há um processo em curso de ampliação da sua semântica, com a mudança de classe gramatical de acordo com o sentido desejado. No caso do prefixo *super-*, há também um novo sentido e um novo uso, o que caracteriza os dois processos como casos de gramaticalização. Encerramos aqui esse tópico que antecede a análise dos traços graduais especificamente e passamos para o foco da análise desse capítulo: o contínuo de monitoração estilística.

4.2.2 Contínuo de monitoração estilística

Partindo da ideia de que quanto maior o grau de monitoramento demandado pelo gênero textual, maior será o grau de formalidade e monitoramento da linguagem utilizada, o foco da análise sociolinguística tem suporte no contínuo de monitoração estilística. Nesse terceiro contínuo, abarcam-se “as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante.” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62).

Segundo a linguista, esse contínuo permite analisar os processos psicológicos de atenção e planejamento no momento da enunciação. O foco está na dimensão sociocognitiva do processo de interação, especificamente o grau de atenção e de planejamento (ou monitoramento) que o falante confere à situação de fala e, por extensão dessa pesquisa, o grau de monitoramento à situação de escrita. Bortoni-Ricardo (2002) explica que o grau de atenção e monitoramento dado ao ato de fala é consequência da confluência de alguns fatores, os quais ela destaca: a) acomodação do falante ao seu interlocutor; b) ambiente; c) tópico ou temática da conversa, dos enunciados; d) familiaridade do falante com a tarefa comunicativa.

A acomodação do falante ao seu interlocutor corresponde ao fato de que os falantes alternam seus estilos de acordo com relações estabelecidas com seu interlocutor, conforme já afirmava Labov (1972 *apud* Coelho *et al.* 2010, p. 122) de que não existe falante de estilo único. Por exemplo, se nosso interlocutor é hierarquicamente superior a nós ou tem algum tipo de ascendência sobre nós, nos tendemos a monitorar mais a linguagem, o que aumenta o grau de formalidade do evento comunicativo. O ambiente do evento também é um fator importante, uma vez que monitoramos mais ou menos nossa linguagem de acordo com os ambientes comunicativos em que estamos. No contexto da escrita, podemos pensar que planejamos mais ou menos nossa escrita consoante o gênero textual ou “limitações” que a situação discursiva exige. O tópico ou temática da conversa também pode nos levar a monitorar mais ou menos a linguagem, uma vez que temáticas cognitivamente mais complexas são expressas por estilos mais monitorados, como por exemplo, discorrer sobre uma doença autoimune ou uma nova descoberta da medicina costuma demandar o emprego de uma linguagem mais formal e até mesmo técnica. Por fim, a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa tende a diminuir a pressão comunicativa e conseqüentemente, a ocorrência de estilos menos monitorados.

Em síntese, o falante presta maior atenção a sua linguagem quando precisa produzir estilos mais monitorados, que, por sua vez, são assim definidos por Bortoni-Ricardo (2002):

Este estilo geralmente caracteriza-se pela maior complexidade cognitiva do tema abordado. Se o/a falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como maior familiaridade com a tarefa comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa. A pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática mais complexa (Bortoni-Ricardo, 2002, p. 336).

Para tanto, revisitamos o conceito de variação diafásica, também chamada de variação estilística. Do grego *phásis*, ‘expressão, modo de falar’, esse tipo de variação corresponde aos usos variáveis da língua de acordo com o estilo da situação linguística. Por exemplo, a maneira

como se fala diante de um juiz em uma audiência é bem diferente da forma como se fala com um amigo numa mesa de bar. Essa variação está relacionada ao nível de monitoramento do discurso, ou seja, de maior ou menor planejamento dos usos linguísticos, podendo ser um uso mais próximo da fala coloquial ou mais próximo da norma padrão, a depender das circunstâncias discursivas.

Coelho *et al.* (2015, p. 46) exemplifica essa variação e reflete sobre os papéis sociais³⁴ que exercemos dentro da sociedade:

[...] um mesmo falante pode usar diferentes formas linguísticas dependendo da situação em que se encontra. Basta pensarmos que a maneira como falamos em casa, com nossa família, não é a mesma como falamos em nosso emprego, com o chefe. O que está em jogo aí são os diferentes “papéis sociais” que as pessoas desempenham nas interações de que participam em diferentes “domínios sociais”. [...] Esse tipo de variação linguística, resultante dos diferentes papéis sociais que desempenhamos nas diferentes situações comunicativas, recebe o nome de variação estilística ou diafásica. (Coelho *et al.*, 2015, p. 46).

Dentro do recorte dessa pesquisa, analisamos os textos coletados partindo do pressuposto de quanto maior o nível de monitoramento da linguagem prevista pelo gênero textual indicado, maior seria o grau de monitoramento empregado pelo estudante nos usos linguísticos de sua produção textual. Essa ideia dialoga com as palavras de Marcuschi (2008) ao afirmar que:

[...] gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). **Os gêneros limitam nossa ação na escrita** (Marcuschi, 2008, p. 156) (grifos nossos).

Assim, passaremos a descrever, primeiramente, quais os traços graduais que apareceram nos textos coletados, para então, gênero a gênero, analisar se houve maior ou menor monitoração estilística conforme o gênero e a temática mudavam. Quanto a relação do grau de monitoramento da linguagem com o gênero textual, esquematizamos-a da seguinte maneira:

Tabela 6. Relação gênero textual x nível de monitoramento do texto

Gênero textual	Nível de monitoramento
Relato pessoal	- monitorado
Narrativa ficcional	+/- monitorado
Texto opinativo	+ monitorado

Fonte: Elaboração própria.

³⁴ A Sociolinguística Interacional, outra vertente dos estudos sociolinguísticos, dedica-se, entre outras temáticas a estudo dos papéis sociais nas interações interpessoais. Erving Goffman (1922-1982), sociólogo e antropólogo canadenses, foi um estudioso dessa área e investigou os diversos papéis sociais que desempenhamos na nossa vida cotidiana.

O *corpus* linguístico dessa pesquisa compõe-se de 312 textos escritos³⁵, distribuídos do 6º ao 9º ano, sendo duas turmas para cada ano escolar, escolhidas aleatoriamente, a fim de não comprometer o caráter científico do estudo. A tabela abaixo revela o quantitativo de textos recebidos por cada turma participante da pesquisa.

Tabela 7. Quantitativo de textos coletados por ano e turma

Gênero textual	6º D	6º E	7º C	7º F	8º A	8º F	9º C	9º E	Total
Relato pessoal	12	16	11	7	22	18	10	8	104
Narrativa ficcional	13	16	11	11	21	15	8	4	97
Texto opinativo	14	18	13	10	19	17	8	10	109

Fonte: Elaboração própria.

Após a coleta e organização de todos os textos acima quantificados, partiu-se para a análise do corpus. Para tanto, utilizou-se como suporte teórico a categorização dos traços graduais feita na obra *Nada na língua é por acaso*, de Marcos Bagno. A partir dos usos e exemplos listados pelo linguista, construiu-se a seguinte tabela que sintetiza os principais traços do português brasileiro:

Tabela 8. Traços graduais do português brasileiro (PB), segundo Bagno (2007)³⁶

Quant.	Traço gradual do PB	Exemplos no PB
[1]	Monotongação de /ey/ e /ay/ diante de palatais e tepe a. Convenção ortográfica gera pronúncias artificiais. b. Interfere no processo de alfabetização= escrita de vogais simples no lugar do ditongo. c. Casos de hipercorreção.	pe[i]xe, ca[i]xa be[i]ljo, che[i]ro (recorrente na fala)
[2]	Monotongação de /ow/ em todos os contextos	o[u]ro, beso[u]ro, tesou[u]ro
[3]	Ditongação da vogal tônica final a. Em algumas variedades do Sul-Sudeste [Centro-Oeste], não ocorre.	pais [paz], meis [mês], nós [nós], ingles [inglês], arrois [arroz], puis [pus]
[4]	Pronúncia de /l/ como /w/ em sílaba travada ou final de palavra (coda silábica) a. Sobrevive apenas na fala de pessoas muito idosas de algumas regiões (pode ocorrer como velar no sul e no Nordeste); b. Dificuldades na escrita: mau <i>versus</i> mal.	gol [gow] sal [saw] maldade [mawdade]

³⁵ Os dados linguísticos categorizados nos 312 textos coletados nessa pesquisa encontram-se tabelados nos Apêndices dessa dissertação, organizados pelos anos escolares (ver Apêndices K, L, M e N).

³⁶ Essa tabela também se encontra nos Apêndices desse trabalho (ver Apêndice A).

[5]	<p>Apagamento do /r/ em final de palavra, especialmente no infinitivo verbal e também em substantivos terminados nos sufixos [-or] e [-ar]</p> <p>a. Apagamento próprio do vernáculo de todos brasileiros;</p> <p>b. Impropriedade de se usar o fenômeno para caracterizar a fala popular, porque também caracteriza falantes urbanos escolarizados;</p> <p>c. Hipercorreção na escrita: você estar, ele dar.</p>	<p>cantor > cantô / professor > professô Ademar > Ademá cantar > cantá / escreve > escrevê</p>
[6]	<p>Queda do [-s] final das formas verbais de 1ª pessoa do plural</p> <p>a. Generalizado na fala rápida e distensa de todos os brasileiros.</p> <p>b. No imperativo é quase categórica: “vamo vê isso,” “vamo dexá de conversa.”</p> <p>c. Vamo[s] + infinitivo = única forma viva do imperativo no vernáculo brasileiro.</p> <p>d. Formas como <i>cantemos</i>, <i>vendamos</i>, <i>saiamos</i> só aparecem na escrita monitorada.</p>	<p>1. Vamo [s] lá, 2. Compramo [s] pra você! 3. Dançamo [s] a noite toda!</p>
[7]	<p>Reorganização do paradigma verbal, na maioria das variedades (desaparecimento do <i>tu</i> e do <i>vós</i>).</p> <p>a. Improdutivo reproduzir quadro clássico de conjugação com seis pronomes: <i>tu</i> é identificado como traço de variedade regional e, nelas, é flexionado como 3ª pessoa do singular (usado em algumas regiões do Brasil)</p> <p>b. Pronome <i>vós</i> desapareceu da fala há mais de 300 anos (usado apenas em contextos religiosos específicos da Igreja Católica). No uso vernacular do PB, você é a real 2ª pessoa do singular.</p>	<p>Restam quatro formas no vernáculo do PB: (ver MATTOS E SILVA,</p> <p>1. <i>Eu canto</i> 2. <i>Você/ele/a gente canta</i> 3. <i>Nós cantamos</i> 4. <i>Vocês, eles cantam</i></p> <p>Pronome você(s) é usado como correspondente do <i>tu</i> e <i>vós</i> do PE, logo conjuga-se na 2ª pessoa.</p>
[8]	<p>Uso do reflexivo <i>se</i> para formar o imperativo com a 1ª pessoa do plural</p>	<p>1. Vamo se vê qualquer dia! 2. Vamo se falar mais tarde.</p>
[9]	<p>Emprego do pronome <i>ele</i> como objeto direto:</p> <p>a. Uso <u>antiquíssimo</u> na língua.</p> <p>b. Registro em textos medievais portugueses.</p> <p>c. Repellido pela norma-padrão, que só admite oblíquos, praticamente desaparecidos do vernáculo do PB.</p>	<p>1. Eu conheço ele muito bem 2. Você já tinha visto ela antes na minha casa. 3.</p>
[10]	<p>Análise do pronome <i>se</i> como sujeito indeterminado nas passivas sintéticas, o que acarreta não-concordância.</p> <p>a. Norma padrão insiste na análise de filmes como sujeito, o que contraria intuição do falante: não se fazem mais filmes...</p> <p>b. Essa passiva é uma invenção dos gramáticos normativistas e nunca correspondeu aos usos reais dos falantes da língua.</p>	<p>1. Não se faz mais filmes como antigamente. 2. Não se faz homens mais como antigamente. 3.</p>
[11]	<p>Verbo da 3ª.pessoa singular como índice suficiente de indeterminação do sujeito, sobretudo em sentenças interrogativas.</p>	<p>1. Como [se] faz para o suflê não murchar? 2. Onde [se] guarda as roupas? 3. Pode estacionar aqui? 4. Onde [se] devolve livros? 5. Aqui [se] tira cópias?</p>
[12]	<p>Verbo analisado como impessoal na ordem verbo-sujeito, o que acarreta a não-concordância.</p> <p>* Norma-padrão exige concordância com sujeito posposto ao verbo.</p>	<p>1. Chegou os livros [chegaram os livros?] 2. Acabou as férias [acabaram as férias?] 3. Sobrou todos esses? [sobraram todos esses?]</p>

[13]	Apagamento da preposição nas orações relativas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esse é um filme [ø] que eu gosto muito. 2. O time ø que eu torço foi campeão. 3. O livro ø que me referi já está esgotado.
[14]	Inserção da preposição depois do verbo, seguida do pronome, nas orações relativas (relativas cortadoras = expressão sociolinguística) * Norma-padrão exige preposição anteposta ao relativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maria, aquela moça <i>que eu</i> trabalho com ela > Maria, aquela moça <i>com quem</i> eu trabalho. 2. Esse remédio <i>que</i> eu não posso viver sem ele > Esse remédio <i>sem o qual</i> não posso viver.
[15]	Desaparecimento do relativo cujo substituído por outras construções com o relativo: * Norma-padrão admite apenas construção clássica: a menina cujo pai é embaixador.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A menina que o pai é embaixador (<i>relativa cortadora</i>), 2. A menina que o pai dela é embaixador (<i>relativa copiadora</i>).
[16]	Uso amplo do pronome indefinido onde para se referir a espaço, tempo, situação etc.	Crise muito perigosa, <i>onde</i> nós precisamos olhar para frente.
[17]	Uso indistinto de onde por aonde e vice-versa. * Confusão pelo falante no uso dos pronomes	Onde você pensa que vai, Aonde você pensa que vai?
[18]	Múltiplos casos de regências não previstas pela norma padrão, usadas no vernáculo do falante brasileiro.	Assistir o filme. / Obedecer o pai. / Responder o questionário. / Ir no cinema. Chegar em Brasília. / Buscar por uma solução, implicar em prejuízo, Namorar com Pedro.
[19]	Colocação pronominal única: próclise ao verbo principal (uso recorrente na fala do brasileiro) * Uso generalizado em todo o País. A norma padrão prescreve a ênclise, que corresponde ao vernáculo do português de Portugal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me deixa em paz. 2. Eu já tinha me acostumado com a casa, 3. Você poderia me ajudar. 4. Talvez ela tivesse finalmente se decidido a viajar.
[20]	Emprego do possessivo seu(s)/sua(s) em correlação exclusiva com você (2ª. p.), nunca com ele(s)/ela(s) (3ª. p.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você fez o seu trabalho? 2. Vocês trouxeram as suas roupas? <p>* Para ele/ela, o possessivo usado é dele(s)/dela(s): <i>Você e o Pedro vieram no seu carro ou no dele?</i></p>
[21]	Uso do verbo 'ter' impessoal, com sentido de existência. Tradição purista condena esse uso de ter, prescrevendo em seu lugar o verbo haver.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Já tem açúcar nesse café? 2. Quantas pessoas tinham por lá? 3. Tem quantas pessoas nessa sala?
[22]	Contração de preposição de com artigo definido que introduz sujeito de infinitivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. O fato dele ser jovem não é desculpa para essa atitude!, 2. Chegou a hora da onça beber água!
[23]	Atribuição do gênero feminino a palavras tradicionalmente masculinas e vice-versa (na fala vernacular, a troca é frequente)	o dó > a dó (feminino) o alface > a alface duzentos gramas > duzentas gramas pexa, galha (galho), chinela (chinelo: coexistem)
[24]	Atribuição de número singular a nomes tradicionalmente classificadas como no plural	1. Os meus óculos novos > o meu óculo novo
[25]	Uso restrito da preposição a como introdutora de objetos indiretos, substituída pela preposição para. Nos verbos que indicam direção ou movimento, foi substituída por <i>para</i> ou <i>em</i> . Nas demais variedades, o uso de <i>para</i> , com verbos transitivos indiretos, é quase <u>categórico</u> . Isso explica a dificuldade que a maioria dos brasileiros têm, por exemplo, de usar o a craseado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dei o livro <i>para</i> Geraldo. 2. Mandei a carta <i>para</i> a editora. 3. Telefonei <i>para</i> a secretária da escola. 4. Vou <i>para</i> a escola. 5. Cheguei em São Paulo. 6. Levei o filho no colégio.
[26]	Flexão do advérbio meio Uso antiquíssimo na língua, atestado na melhor literatura, de Camões a Machado de Assis.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ela está meia (meio) gripada hoje. 2. Você está meia (meio) desorientada.

[27]	Redução do par de demonstrativos <i>este(s)/esse(s) a esse(s)</i>, para <i>esse(s)</i>, acompanhado de um advérbio: <i>esse aqui/esse aí</i>.	As gramáticas normativas trazem uma série de regras para o uso de este e esse , enfatizando que este se refere ao que está mais próximo do falante e esse ao que está mais próximo da pessoa com quem se fala. Essa distinção desapareceu no vernáculo brasileiro.
[28]	Favorecimento crescente do pronome <i>a gente</i> para se referir à 1ª pessoa plural, ou seja, o pronome <i>nós</i>. Em geral, o brasileiro utiliza o pronome nós em contextos mais monitorados. Pronome-sujeito ‘nós’ não desapareceu no vernáculo, mas perde cada vez mais terreno para a gente. As formas oblíquas <i>nos e conosco</i> só ocorrem em estilos de fala muito monitorados.	1. A gente vai no cinema. 2. Você vem com a gente ?
[29]	Uso da forma <i>há</i> (presente do haver) no relato de eventos passados, sem correlação temporal com os demais verbos do enunciado. Esse uso da forma há como palavra gramatical invariável (talvez por analogia com a preposição A) ocorre categoricamente na língua falada e é frequente na melhor literatura, de Machado de Assis a José Saramago, mas continua sendo condenada pela norma-padrão.	1. Ele já estava esperando há duas horas quando foi atendido pelo médico.
[30]	Uso recorrente de estruturas de tópico-comentário: a) Ao contrário do que afirmam os puristas, não se trata aqui de sujeito duplo, mas de um outro tipo de estrutura sintática, presente em diversas línguas do mundo. b) O <u>português brasileiro falado apresenta alto índice de construções com tópico.</u>	1. Esse carro, ele é muito econômico; 2. A margarida, ela sabe muito bem o que está fazendo etc.
[31]	Uso do pronome reto depois da preposição ‘entre’.	Não existe mais nada entre eu e Joana > não existe mais nada entre mim e Joana.
[32]	Construção comparativa e/ou enfática com verbo ‘preferir.’	Prefiro muito mais cinema do que teatro. > Prefiro muito mais cinema a teatro.
[33]	Reanálise do verbo <i>custar</i>, interpretado como pessoal:	Eu ‘ <i>custo a crer</i> ’ que o João disse isso de mim!

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa categorização feita por Bagno (2007), todo o conjunto de textos escritos coletados foram analisados, localizando, um a um, todos os traços graduais existentes nas produções dos estudantes participantes. Nem todos os traços listados por Bagno foram identificados nas produções, assim como também outros usos linguísticos de natureza gradual e não categorizados por Bagno foram encontrados nos textos. As duas tabelas seguintes ilustram quais foram os traços graduais diagnosticados nas produções textuais, sendo a primeira tabela para os traços no nível fonético-fonológico e a segunda, para os traços no nível morfossintático.

No tópico seguinte, faremos a análise dos traços graduais mais recorrentes em cada um dos gêneros escolares elencados, por meio de tabelas criadas no programa *Excel*, a partir dos dados quantificados (a quantificação foi efetivada pela frequência absoluta encontrada dentro dos textos, ou seja, pela quantidade de vezes que cada fenômeno categorizado foi localizado).

Traços graduais por nível fonético-fonológico³⁷

Tabela 9. Traços graduais no nível fonético-fonológico

Fenômeno variável do PB	Nível gramatical	Exemplos de ocorrências
1. Aférese do segmento –es no verbo estar	Fonético-fonológico	“Levou para casa e todo mundo tava querendo o anel dela”
2. Apócope do –r em final de palavra	Fonético-fonológico	“E nos fomos comer o lanche da manha e fomos toma banho de piscina”
3. Apócope do sufixo –mente em advérbio	Fonético-fonológico/Morfossintático	Primeiro , que os celulares pode ajudar as pesquisas em sala de aula
4. Ditongação em /ay/	Fonético-fonológico	“Ela achou um diamante muito brilhante, mais guardou.” “E viver nun lugar onde so ten pais .”
5. Monotongação de /ow/	Fonético-fonológico	“Olívia acho uma brilhante”
6. Paragoge do /r/	Fonético-fonológico/morfossintático	“Nesses dias eu me sentir muito bem”
7. Queda da oclusiva do gerúndio	Fonético-fonológico	“Aonde mecheno com os animais”
8. Queda vocálica + elisão à vogal seguinte	Fonético-fonológico	“Mais a coisa foi mais pro fundo”
9. Síncope do /a/ na preposição para	Fonético-fonológico	“achou várias passagens pra diversos lugares”

Fonte: Elaboração própria.

³⁷ Os fenômenos variáveis de natureza híbrida, ou seja, de natureza fonético-fonológica e morfossintática, foram inseridos nessa tabela bem como na próxima tabela, referente aos fenômenos de natureza morfossintática.

Traços graduais identificados no nível morfossintático

Tabela 10. Traços graduais no nível morfossintático

Fenômeno variável do PB	Nível gramatical	Exemplos de ocorrências
1. A gente como pronome pessoal	Morfossintático	“ a gente ficou se falando por uns meses”
2. Apócope do sufixo –mente em advérbio	Fonético-fonológico/Morfossintático	“Mais eu quero ver muito ela presencial ”
3. Flexão verbal	Morfossintático	Meu desejo, é que, os alunos sejam responsáveis, gentis e que comecem a se preocupar com seus colegas e respeitem os professores.”
4. Paragoge do /r/	Fonético-fonológico/morfossintático	“Nesses dias eu me sentir muito bem”
5. Perífrase ir+infinitivo	Morfossintático	“As pessoas falavam quem ela nunca ia achar seu tesouro,”
6. Próclise ao verbo principal	Morfossintático	“porém Olívia, descartando todas as opções, se iluminou ”
7. Pronome ele/ela como objeto direto	Morfossintático	“Eu levo ele pra todo canto e a vantagem de levar ele ”
8. Regência de verbos diretivos	Morfossintático	“Olívia começou a ir na escola.”
9. Regência do verbo assistir	Morfossintático	“ assistindo TV até o celular da minha irmã tocar,”
10. Uso ampliado do advérbio onde	Morfossintático	“um diário onde tinha vários segredos misteriosos”
11. Verbo ‘ter’ com valor existencial	Morfossintático	“na cidade onde eu fui tem muitas arvores e gados”

Fonte: Elaboração própria.

4.2.2.1. O relato pessoal e a variável – monitoração

Nesse tópico, analisaremos os traços graduais encontrados no primeiro gênero textual analisado: o relato pessoal a fim de verificar se houve maior ou menor recorrência de traços graduais nesse gênero textual. Para tanto, faremos essa análise em dois blocos, o primeiro bloco para os anos do 6º e do 7º ano, subdivididos em dois níveis: o nível fonético-fonológico e o nível morfossintático.

Importante lembrar que partimos da ideia de que o relato pessoal, é, dos três gêneros, o que demanda menor grau de monitoramento uma vez que se trata de um gênero textual que suscita uma caráter pessoal e intimista, conforme já apresentado na apresentação do gênero. Logo, espera-se encontrar uma quantidade maior de traços graduais na amostra dos relatos pessoais, o que atestaria a variável extralinguística de menor monitoramento. Seguimos para a análise dos dados do relato pessoal.

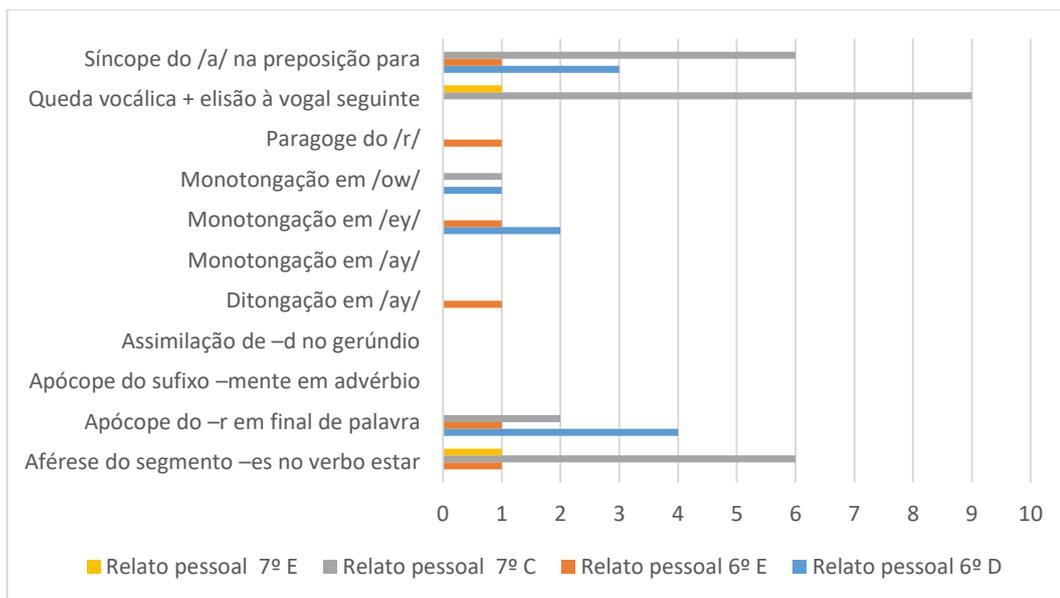
4.2.2.1.1 Traços graduais nos 6º e 7º anos

A seguir, analisaremos os gráficos dos traços graduais mais recorrentes no gênero relato pessoal, dividindo-os no nível fonético-fonológico e no nível morfossintático, apresentados em dois blocos: o primeiro bloco com as turmas do 6º e 7º anos e o segundo bloco com turmas do 8º e 9º anos.

4.2.2.1.1.1 Nível fonético-fonológico

A seguir, apresentamos o gráfico que ilustra os traços graduais mais recorrentes encontrados no relato pessoal, no nível fonético-fonológico, no bloco de turmas dos 6º e 7º anos.

Gráfico 18. Relato pessoal x nível fonético-fonológico (6º e 7º anos)



Fonte: Elaboração própria.

Como é possível notar a partir dos dados acima, são predominantes os seguintes traços graduais: *síncope do /a/ na preposição para*; *apócope do /r/ em final de palavra*; *aférese do segmento es- no verbo estar*; *queda vocálica+ elisão à vogal seguinte*, fenômenos sobre os quais trataremos a seguir.

A síncope do /a/ na preposição *para* é uso variável do português brasileiro bastante recorrente no vernáculo brasileiro. Foi um traço bastante recorrente nos textos escolares analisados, conforme será visto em outros gráficos. Trata-se de um fenômeno no qual ocorre a queda da vogal central /a/ no interior da preposição *para* (*para* > *pra*), processo que se sucedeu com outras palavras da língua portuguesa, como pode ser visto na passagem do latim para o português (é o caso de *legale* > *leal*, *legenda* > *lenda* ou ainda *malu* > *mau*). São diversos os exemplos em que essa síncope apareceu nos dados coletados dos textos dos estudantes, os quais exemplificamos com os exemplos abaixo:

- (1) “e quando eu to no recreio eu não tenho nada **pra** fazer.”
- (2) “mas e isso que eu tenho **pra** dizer.”
- (3) “não levar o celular **pra** escola.”

Como traço gradual que é, essa ocorrência não recebe avaliação negativa dos falantes, porém, na escrita, a depender do gênero textual e da intencionalidade do texto, existe uma orientação de que se prefira a preposição sem o processo metaplasmático da síncope. É um uso linguístico de grande recorrência na fala vernacular dos brasileiros.

Outro traço predominante nesse gráfico é a apócope do /r/ em final de palavra. Ele pode aparecer com verbos terminados em -r, além de outras classes gramaticais, como é o caso dos substantivos terminados em -r, como por exemplo, *cantor*, *professor*, *ator*. Esse apagamento do fonema /r/ é típico no vernáculo do PB, conforme pontua Bagno: “O apagamento do /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros. Nas demais palavras, é mais frequente em determinadas variedades regionais (como as nordestinas)” (2007, p. 148). Muitas vezes se justifica-se pela pronúncia fraca do fonema na fala dos brasileiros, produzindo usos como “*cantá*” (para cantar), *escrevê* (para *escrever*), *atô* (para *ator*). A grande maioria dos casos coletados nessa pesquisa ocorreram com verbos terminados em -r, ou seja, o -r dos infinitivos verbais, como demonstram os exemplos coletados no *corpus* linguístico:

- (1) “*Em 2022 de dezembro eu fui no maranhã pra brinca*”.
- (2) “*Quando minha mãe foi me busca*.”
- (3) “*Quando acabou nós disidimos ir joga no fliperama*.”

Segundo Miriam Lemle (*apud* Bortone, 2010, p. 239), trata-se de um fenômeno que se verifica numa extensão geográfica ampla em se tratando de infinitivos verbais e de registro coloquial. Nesse ponto, cabe também um breve comentário a respeito do processo de hipercorreção decorrente desse traço. Muitos estudantes, por se preocuparem com a presença do -r nos infinitivos verbais, se hipercorrigem em contextos nos quais não há a presença desse fenômeno, como pode ser visto nos exemplos coletados na amostra:

- (1) *Quando eu sair*, fiquei nova de novo.
- (2) *Essa história me marcou muito pois com isso eu perder* minha cartilagem do braço.
- (3) *Com ele, poderíamos escreve*, imaginar várias coisas.

Esse exemplos acima exemplificam o fenômeno da hipercorreção que, por sua vez, revela a insegurança linguística dos estudantes, que por associação ou analogia com outros verbos terminados em /r/, promovem, praticamente, a padronização do acréscimo do /r/ (paragoge) em verbo flexionado no lugar do infinitivo. E isso gera um modelo ou regra que é variável, mas que para alguns falantes tem natureza categórica pela forma praticamente regular que aparece na língua. Assim, o falante aplica tal regra categórica para todos os contextos da língua, hipercorrigindo-se. Segundo Bortone (2010, p. 239), “assim como a frequência da queda do “r” é grande nos verbos, o uso hipercorreto do [r] parece ser fenômeno bastante produtivo nas redações de alunos.

O terceiro traço que analisaremos é a aférese do segmento sonoro /-es/ no verbo estar,

uso também bastante recorrente no vernáculo brasileiro. Nos dados coletados, observou-se que esse apagamento ocorreu com a flexão do verbo *estar* em diferentes tempos e modos verbais, como é possível ver nos exemplos abaixo:

- (1) *Mas o celular também pode atrapalhar caso o aluno **teja** usando.*
- (2) *“e **tá** assistindo na aula e tals.”*
- (3) *“e quando eu **to** no recreio eu não tenho nada.”*
- (4) *“avisar o momento exato do preconceito ou do bullying que ele pode **tá** sofrendo.”*

Observa-se que em três dos quatro exemplos acima (sentenças 1, 2 e 4), o verbo *estar* foi usado como verbo auxiliar acoplado a um verbo principal, entretanto, a aférese também ocorreu quando o verbo foi utilizado como principal, como é o caso da sentença 3, semelhante ao que ocorre na fala vernacular. No exemplo 1, o verbo está flexionado no modo subjuntivo, porém, o apagamento do segmento sonoro continua ocorrendo. Apesar de ser um traço que não costuma receber avaliação negativa na fala, na escrita dos textos escolarizados e de outras práticas sociais, trata-se de um uso não autorizado, sobretudo em contextos de produções que exigem linguagem mais formal, como em textos científicos ou jornalísticos.

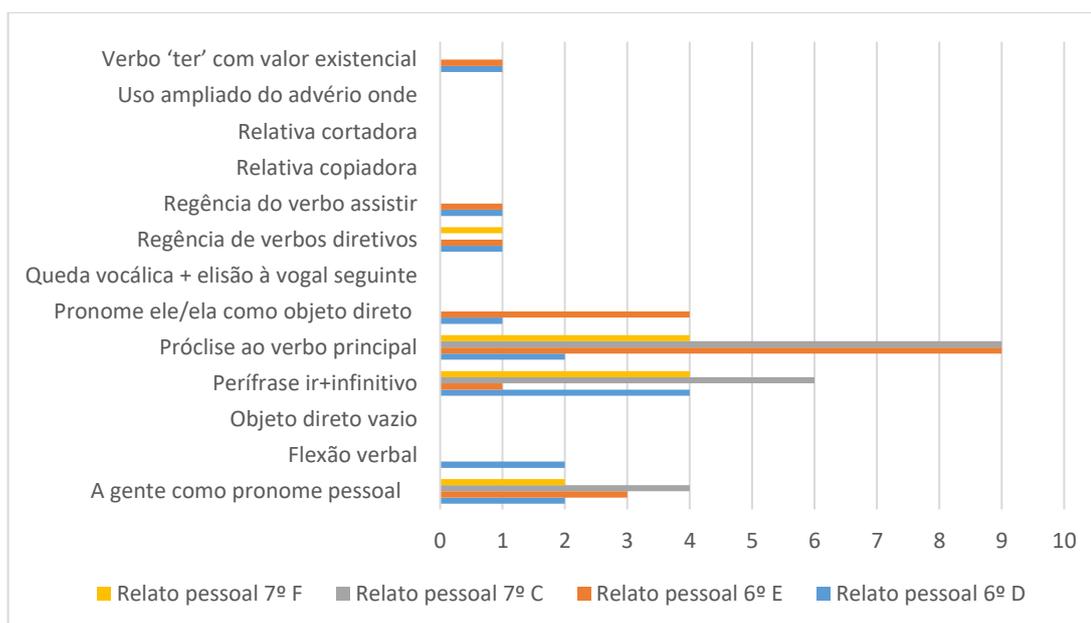
O quarto traço mais recorrente nessa amostra foi queda da vogal tônica + elisão da vogal seguinte. Nos dados analisados, esse fenômeno sempre apareceu no emprego da preposição *para* + o artigo definido *o*, o qual o aluno registra *pro*. Nesse caso, houve, no primeiro momento, a síncope do /a/ na preposição, o que resulta em *pra o* e em seguida, houve a elisão da vogal final, com a junção do artigo, resultado no uso *pro*. Importante destacar que esse fenômeno se efetiva apenas em contextos com substantivos masculinos que estão a frente, como é possível verificar nos exemplos coletados abaixo:

- (1) “E então ela superou, claro, mais ficou triste [14] **pro** resto da vida.”
- (2) “**Mais** a coisa foi mais [42] **pro** fundo.”
- (3) “e fui **pro** quarto de hospital.”

4.2.2.1.1.2. Nível morfossintático

Apresentamos agora o gráfico que ilustra os traços graduais mais recorrentes no relato pessoal no nível morfossintático, no bloco de turmas dos 6º e 7º anos.

Gráfico 19. Relato pessoal x nível morfosintático (6º e 7º anos)



Fonte: Elaboração própria.

Como se vê no gráfico acima, os fenômenos variáveis que sobressaíram foram *o emprego do ele/ela como objeto direto; o uso da expressão a gente como pronome pessoal; a próclise ao verbo principal; a perífrase ir+infinitivo.*

Começamos pelo fenômeno do uso do pronome ele/ela como objeto. Trata-se de um uso linguístico bastante recorrente e já estudado por Mattoso Câmara, mais especificamente com a publicação de seu artigo *Ele como acusativo no português do Brasil*. Sobre esse traço, Joaquim Mattoso (1972) já afirmava:

É todavia, um traço geral típico do português oral de todos os níveis sociais do Brasil, o que já confirmava a natureza gradual desse uso. Só o evitamos em certas situações nas quais aquele que fala sente toda sua responsabilidade de homem instruído, e, mesmo assim, ele não chega sempre a eliminá-lo todo (Mattoso, 1972, p. 48).

O linguista, nesse famoso artigo, comenta que esse uso linguístico já estava estruturalmente prefigurado no português brasileiro, conforme conclusão de filólogos, justificando sua posição de considerar a estrutura típica da sintaxe do português brasileiro, conforme Bortone (2010) explica:

Câmara diz que é preciso considerar esta forma dentro da estrutura gramatical onde se situa. [...] trata de uma forma variável do ponto de vista sintático, exatamente como os nomes e os demonstrativos. A inovação brasileira é, em última análise, uma inovação de estrutura, dissociando o pronome de terceira pessoa do sistema casual dos pronomes pessoais, ou então substituindo pela forma pronominal do caso reto (Bortone, 2010, p. 242).

Portanto, trata-se de uma regra variável do português brasileiro, na qual o pronome pessoal de 3ª pessoa é utilizado na posição de complemento verbal (ou objeto direto), como ilustrado nas variantes seguintes, possíveis no vernáculo brasileiro:

- (1) Eu *o* conheço;
- (2) Eu conheço *ele*;
- (3) Eu conheço \emptyset .

A primeira variante (“Eu *o* conheço”) corresponde ao uso padrão da língua, que aparece em determinados contextos linguísticos, normalmente marcados por maior monitoramento linguístico do falante. A segunda e terceira variantes correspondem aos usos variáveis da regra de utilização de pronomes oblíquos na função de complementos verbais, logo, revelam a variação dessa regra no português brasileiro. A sentença em 2 (“Eu conheço *ele*”), bastante recorrente na fala brasileira, evidencia o uso do pronome pessoal *ele* na função de objeto direto, considerado um erro pela gramática normativa. A sentença em 3 (“Eu conheço \emptyset ”) revela um uso linguístico, também recorrente no PB, que não expressa o pronome objeto, uma vez que o objeto está omitido, implícito pelo contexto, fenômeno que recebe o nome de anáfora zero, representada pelo símbolo \emptyset .

Socialmente falando, esse traço gradual da língua não sofre estigmatização, entretanto, em contextos mais formais de fala, o uso dos pronomes oblíquos costuma ser demandado. Na escrita, o uso ainda recebe maior pressão da gramática tradicional, sendo, portanto, alterado para o uso dos oblíquos na função de acusativo, como representado na sentença 1.

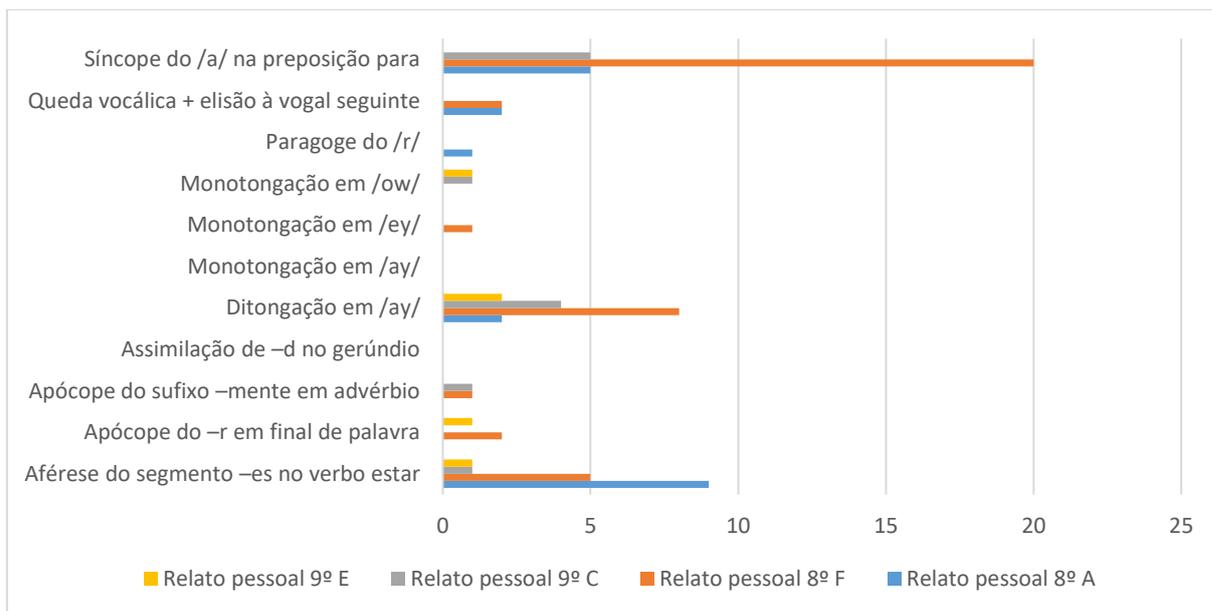
Trataremos sobre os outros traços graduais nas análises linguísticas seguintes.

4.2.2.1.2. Traços graduais nos 8º e 9º anos

4.2.2.1.2.1. Nível fonético-fonológico

A seguir, apresentamos o gráfico que ilustra os traços graduais mais recorrentes no relato pessoal, no nível fonético-fonológico, no bloco de turmas dos 8º e 9º anos.

Gráfico 20. Relato pessoal x nível fonético-fonológico (8° e 9° anos)



Fonte: Elaboração própria

Conforme os dados do gráfico acima, verifica-se que no conjunto de textos do 8° e 9° anos, no relato pessoal, no nível morfossintático, predominaram os seguintes fenômenos: *síncope do /a/ na preposição para*, *ditongação em /ay/*; *aférese do segmento -es no verbo estar* e *queda vocálica + elisão à vogal seguinte*.

Entretanto, trataremos de forma mais pormenorizada de alguns outros traços que ainda não foram contemplados nessa análise: a ditongação em /ay/, a apócope do sufixo *-mente* em advérbio e a queda da oclusiva -d em gerúndios.

A ditongação em /ay/ seguida de /s/ é um traço que resulta em pronúncias como *pais* (para *paz*), *meis* (para *mês*), *arrois* (para *arroz*), entre outros exemplos corriqueiros. Nos dados coletados, notou-se que esse fenômeno ocorreu com alguns substantivos, como *pais* (<paz) e *atrais* (<atrás). Além disso, apareceu, com alguma frequência na conjunção *mas*, grafada pelo estudante *mais*, o que gera uma segunda situação delicada: uso indistinto entre a conjunção *mas* e o advérbio de intensidade *mais*. Vejamos os exemplos retirados dos textos:

- (1) “Ela pegou o diamante e começou a correr e o homem correu **atrais** dela.”
- (2) “Era um lápis, **mais** não um lápis comum,”
- (3) “**Mais** ai ela achou um papel.”

Como traço gradual presente na oralidade, o usuário da língua percebe a diferença de uso da conjunção e do advérbio pelo contexto discursivo existente na fala, entretanto, na escrita, os casos expressos em (2) e (3), devido às convenções ortográficas do PB, configuram um uso indistinto na escrita das duas classes de palavras, promovendo um uso indistinto entre a

conjunção e o advérbio. Trata-se, portanto, de uma questão que merece a devida atenção do professor, tanto pela questão da natureza fonético-ortográfica quanto pela implicação morfológica e semântica da presença desse traço gradual na escrita.

Analisemos brevemente agora a queda da oclusiva do gerúndio /-d/. Na fala de muitos brasileiros, esse fonema é apagado com naturalidade, passando despercebido pela maioria dos falantes, produzindo pronúncias como *fazeno*, *escreveno*. Apesar de ser um fenômeno bastante recorrente na fala do brasileiro, foi um traço de ocorrência menos recorrente dentro dos dados analisados, restringindo a pouquíssimos exemplos na amostra, exemplificados abaixo:

- (1) “*que pode atrapalha na hora em que a professora estiver **explicano**.*”
 (2) *Aonde **mecheno** com os animais.*”

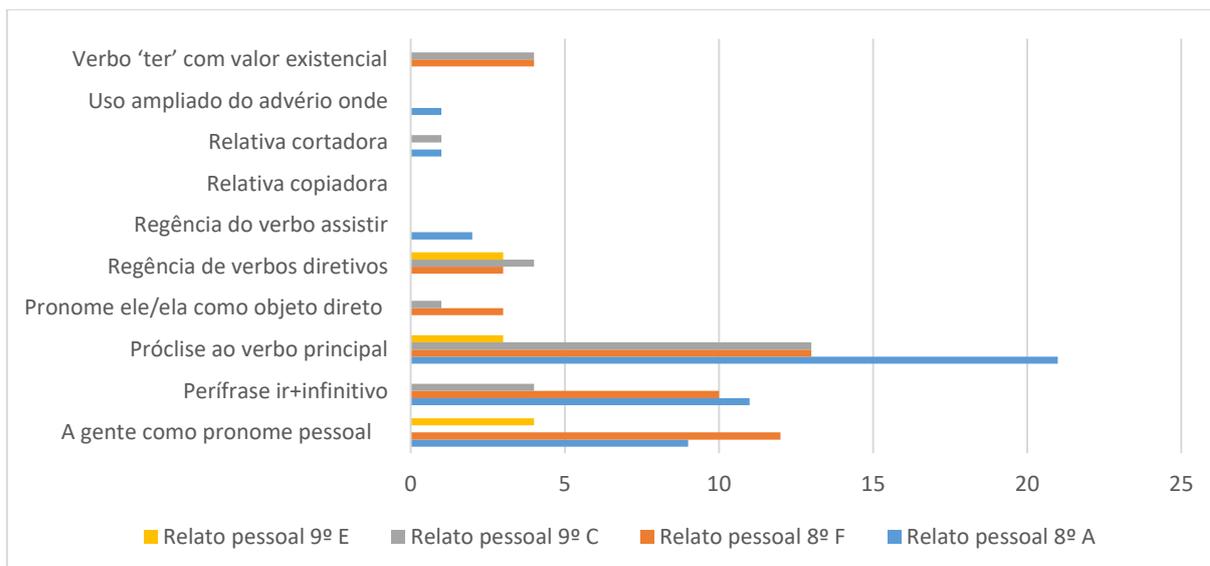
Sobre esse fenômeno, Miriam Lemle (*apud* Bortone, 2010, p. 241) traz algumas reflexões importantes. Segundo a linguista, os gerúndios verbais são os mais atingidos pela redução de [nd] para [n], apesar desse encontro consonantal aparecer invariável em outras vocábulos da língua, como em *Raimundo*, *umbanda*, *síndico*, *lindo*. Isso pode apontar para a hipótese de que essa variação só ocorra em vocábulos onde a oclusiva não faça falta ao sentido da palavra. Bortone (2010) apresenta outros eventuais fatores:

os demais fatores possivelmente em jogo na difusão da mudança são a posição do acento tônico da palavra e o grau de intensidade que recai sobre a palavra em virtude de sua posição na estrutura sintática. Para Lemle, a probabilidade de redução fonética será maior, quanto menor for a intensidade que recai sobre o gerúndio (Bortone, 2010, p. 241).

4.2.2.1.2.2. Nível morfossintático

A seguir, apresentamos o gráfico que ilustra os traços graduais mais recorrentes encontrados no relato pessoal no nível morfossintático, no bloco de turmas dos 8º e 9º anos.

Gráfico 21. Relato pessoal x nível morfosintático (8º e 9º anos)



Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados coletados acima, foram predominantes os seguintes fenômenos variáveis: *próclise ao verbo principal*, *perífrase ir+infinitivo*, *emprego do pronome a gente como pronome pessoal* e *emprego do verbo ter com sentido existencial*. Nos detemos nos fenômenos do emprego ter com sentido existencial e no uso da expressão a gente como pronome pessoal.

O uso do verbo ter com sentido existencial é um traço típico do falar brasileiro, e no *corpus* analisado, surgiram casos dessa natureza, como os exemplos abaixo demonstram:

- (1) “ainda à noite **tinha** show para crianças e adultos.”
- (2) “**tinha** varias coisas muito legais”

A gramática normativa, diante desse uso, prescreve o emprego do verbo haver, como sinônimo de existir. Remontemos, agora, a trajetória histórica desses dois verbos, que explica o uso variável dessas estruturas dentro da sintaxe brasileira. Segundo Silva³⁸, no português arcaico, os verbos *haver/ter* variavam em estruturas de posse, entretanto, a partir da metade do século XV, a difusão de *ter* excluía *haver* das estruturas de posse. De acordo com Mattos e Silva (1991, p. 66 *apud* Silva), existem indícios de que “essa mudança já estaria prefigurada ou “encaixada” na estrutura latina e se definiu pelos caminhos traçados desde as origens

³⁸ Para saber mais sobre a variação entre os verbos ter/haver, acesse: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/varia%C3%A7%C3%A3o%20ter%20haver/principal.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

históricas do Português. Assim, o verbo *ter* foi se difundindo para outros contextos semânticos, sendo que, no atual português brasileiro, os verbos *ter*, *haver* e *existir* concorrem nos contextos existenciais. No vernáculo brasileiro, é visível a preferência do verbo *ter* no lugar do verbo *haver*, que pode ser usado, porém com menor frequência. É o que demonstra o estudo de Dutra (1997 *apud* Silva, 2003), que demonstra que em linguagem coloquial, há uma maior preferência do verbo *ter* (73,13%) para 26,87% que preferem o emprego do verbo *haver*.

Na escrita, é um traço que não sofre estigma, porém, como já mencionado anteriormente, a gramática normativa não prescreve seu uso. Curioso observar que no contexto literário escrito, seu uso ocorre sem questionamento ou avaliação social negativa, como é possível ver nos famosos versos de Drummond (2013, p. 89):

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra.

Trataremos agora sobre o emprego de “a gente” como pronome pessoal, outro traço morfossintático bastante típico da fala brasileira. Para iniciar a breve apresentação do fenômeno, exemplificamos o fenômeno com três exemplos do *corpus*:

- (1) “quando eu entrei na sala **a gente** tava se encarando e não nos falamos”
- (2) “depois de 1 mês e meio **a gente** tava na quadra”
- (3) “**a gente** ficou se falando por uns meses”

Tradicionalmente, o quadro pronominal do português brasileiro apresenta seis pronomes pessoais, utilizados na função de sujeito. No entanto, conforme já pontuou Rosa Virgínia Mattos e Silva, esse padrão prescritivo foi reestruturado no português brasileiro para quatro pessoas flexionais, sendo elas: *eu lembro*; *você, ele/a, a gente lembra*; *nós lembramos*, *vocês/eles lembram*. Verifica-se que há uma correspondência semântica entre a expressão *a gente* e o pronome pessoal *nós*, entretanto, no quadro flexional, a expressão *a gente* flexiona-se como 2ª pessoa, juntamente com o pronome *você e ele(a)*. Observa-se, por meio de pesquisas já realizadas nas últimas décadas, que há uma predominância do uso da expressão *a gente*, em concorrência com o pronome *nós*. Dados coletados no projeto NURC (56%) em 1970 e no VARSUL (72%) em 1990, demonstraram que a maioria prefere o emprego do pronome para expressar a primeira pessoa do plural. Trata-se de um processo linguístico que está ocorrendo ao longo do tempo e nota-se que os falantes utilizam o pronome *nós* em contextos de maior

formalidade ou monitoramento estilístico, sobretudo na fala, quando a preferência pelo uso de “a gente” costuma ser alta.

Em relação ao estigma social, nota-se que os falantes não sofrem preconceito com esse uso, a não ser quando estamos falando de casos onde o pronome é usado sem a concordância verbal como em casos como *A gente fomos embora mais cedo*. Nesse caso, trata-se de um traço descontínuo da língua. Já no campo da escrita, parece que esse pronome tem uso restrito, e isso depende bastante do gênero textual demandado, conforme Schmitz (2006 *apud* Ribeiro, p. 3) explica: “O uso de a gente ainda não tem prestígio oficial, sendo considerado pouco apropriado em textos escritos formais, como requerimentos, teses e dissertações, [...]” Alguns gramáticos brasileiros, como Evanildo Bechara, já registraram o uso desse pronome na sintaxe brasileira, porém, restringe seu uso a contextos não formais: “o substantivo *gente*, precedido do artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que se fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa.” (Bechara, 2006, p. 117).

4.2.2.2. A narrativa ficcional e o traço + ou – monitoração

Nesse tópico, analisaremos os traços graduais encontrados no segundo gênero textual analisado: a narrativa ficcional. Para tanto, a análise está dividida em dois blocos, o primeiro bloco para os anos dos 6º e dos 7º ano, subdivididos em dois níveis: o nível fonético-fonológico e o nível morfossintático e o segundo bloco, para os estudantes dos 8º e 9º anos, também subdivididos nos dois níveis gramaticais.

Conjecturamos que a narrativa ficcional é o gênero, entre os três escolhidos, que se encontra no intermédio do grau de monitoramento, sendo portanto, um gênero no qual acreditamos que indique um grau de mediano de monitoração. Espera-se encontrar, então, uma quantidade maior de traços do que no relato pessoal, porém menor do que a quantidade encontrado na amostra dos textos opinativos. Seguimos para a análise.

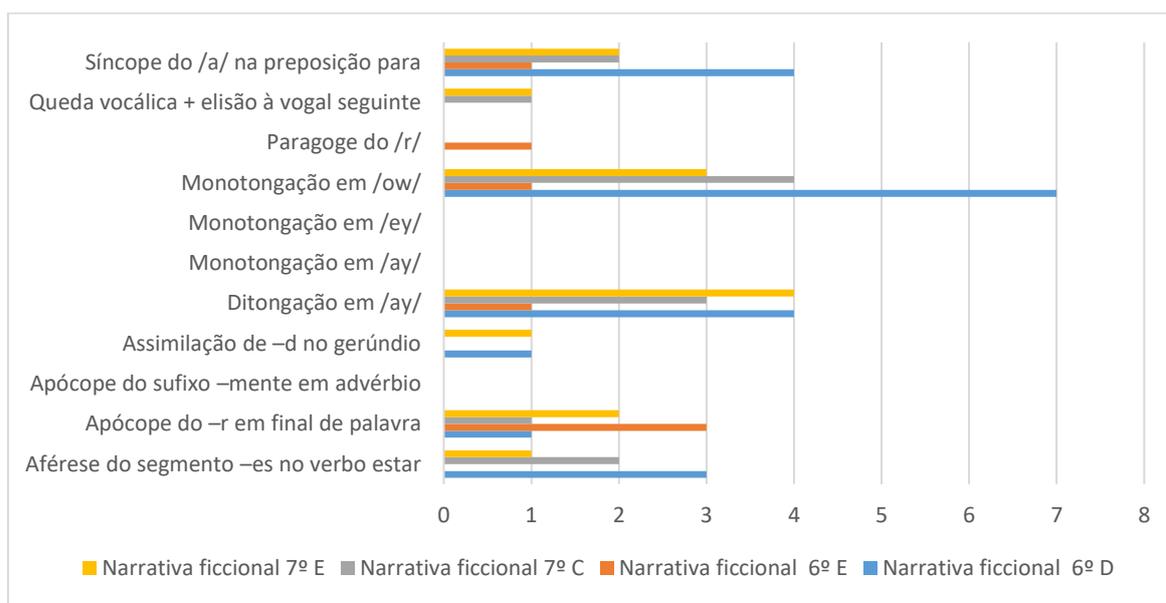
4.2.2.2.1. Traços graduais nos 6º e 7º anos

A seguir, analisaremos os gráficos dos traços graduais mais recorrentes na narrativa ficcional pessoal, dividindo os dados no nível fonético-fonológico e no nível morfossintático, em dois blocos: o primeiro bloco com as turmas do 6º e 7º anos e o segundo bloco com turmas dos 8º e 9º anos.

4.2.2.2.1.1. Nível fonético-fonológico

A seguir, apresentamos o gráfico que ilustra os traços graduais mais recorrentes encontrados na narrativa ficcional, no nível fonético-fonológico, no bloco de turmas dos 6º e 7º anos.

Gráfico 22. Narrativa ficcional x nível fonético-fonológico (6º e 7º anos)



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados ilustrados no gráfico acima, a *monotongação em /ow/*, a *síncope do /a/ na preposição para*, a *ditongação em /ay/*, a *apócope do /r/ em final de palavra* e a *aférese do segmento -es no verbo estar* são os traços graduais mais recorrentes dentro desse envelope de análise.

Trataremos agora sobre a monotongação do ditongo /ow/. Importante ressaltar que nos textos dos estudantes, os casos de monotongação ocorreram apenas nos contextos finais das palavras, ou seja, não apareceram em ditongos localizados no interior da palavra, como *tesouro*, *louco* ou *ouro*, diferentemente do que ocorre na fala, na qual esse ditongo é reduzido, quase sempre, em qualquer posição silábica, gerando pronúncias como *besôro*, *ôro*, *tesôro*. Essa ocorrência do monotongo na posição final das palavras aponta para uma seleção cuidadosa ou maior atenção na escrita.

Os casos encontrados sucederam-se com verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do indicativo, como vemos nos exemplos abaixo:

- (1) “E ela estava certa: ela **acho** uma fita K7 antiga”
- (2) “**Passo** duas semanas Olívia fez uma prova”
- (3) “[...] mais isso **demoro** muito”

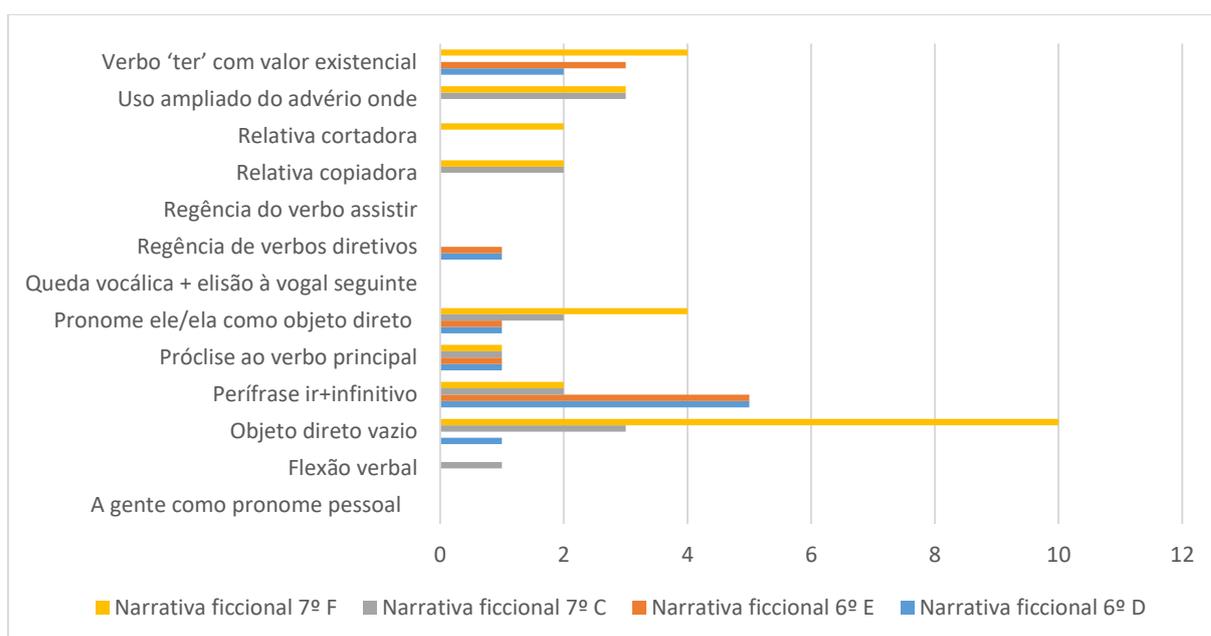
Segundo pesquisa de Bortone (2010), a monotongação não é um processo recente na língua, na realidade, existe uma tendência geral à redução de ditongos decrescentes, como é o caso da monotongação dos ditongos /ey/ e /ay/. Dentro dos dados linguísticos coletados nessa pesquisa, encontramos a redução /ow/ > /o/, porém a monotongação de outros ditongos não foi localizada nesse *corpus* linguístico.

De acordo com a argumentação de Reváh (1958 *apud* Bortone, 2010, p. 231), o ditongo /ow/ era um ditongo pleno tanto em Portugal quanto no Brasil, porém, a partir do século XVIII, foi reduzindo para /o/. Em pesquisa de Santos, também citado por Bortone (2010), verificou-se que o processo de monotongação de /ow/ está mais avançado quando comparados a outros ditongos do PB. Nos dados analisados no *corpus* dessa pesquisa. Em seu estudo *Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa*, Miriam Lemle (1978) aponta fatores como a consoante que segue o ditongo pode ser elemento favorecedor para a monotongação. Todavia, como já identificamos, a ocorrência manteve-se na sílaba final de palavras, posição enfraquecida onde não há consoante seguinte e na realização da qual os falantes apresentam uso variável na fala.

4.2.2.2.1.2. Nível morfossintático

A seguir, apresentamos o gráfico que ilustra os traços graduais mais recorrentes encontrados na narrativa ficcional no nível morfossintático, no bloco de turmas dos 6º e 7º anos.

Gráfico 23. Narrativa ficcional x nível morfossintático (6º e 7º anos)



Fonte: Elaboração própria.

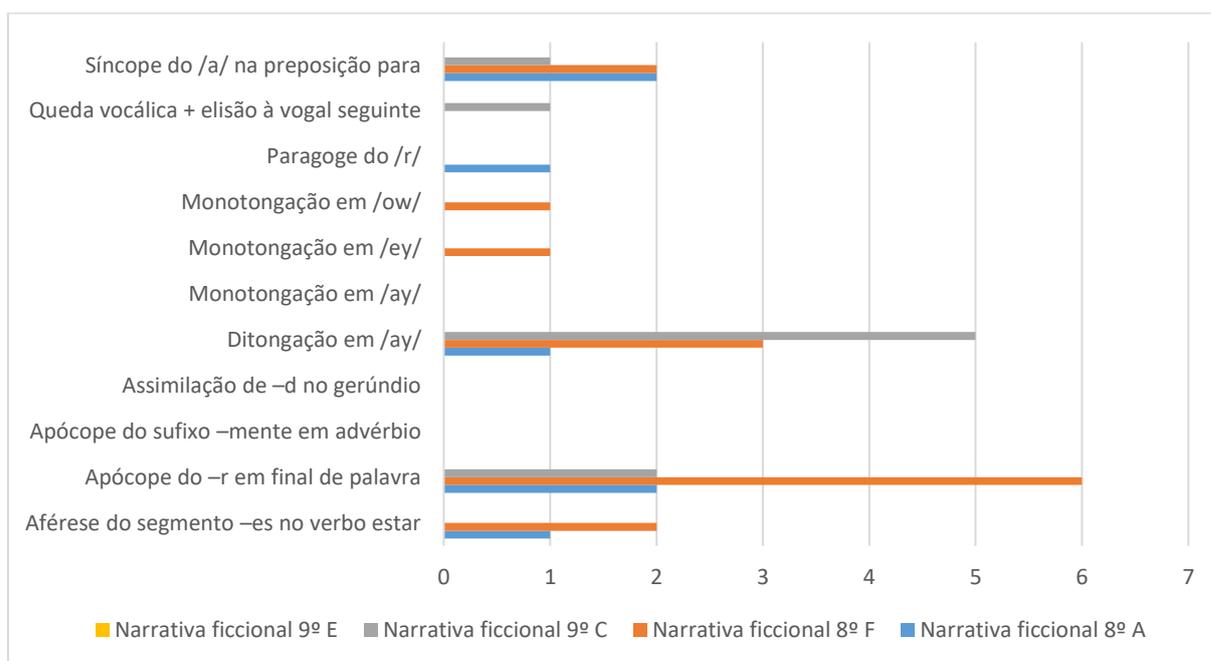
Nesse caso, observa-se que os traços graduais morfofossintáticos que predominam nesse grupo são *o emprego do verbo ter com valor existencial, a perífrase ir+infinitivo, o emprego do pronome ele/ela como objeto direto*, traços já analisados anteriormente. Seguiremos para o outro bloco de análise.

4.2.2.2.2. Traços graduais nos 8º e 9º anos

Apresentaremos a seguir os traços graduais mais frequentes na narrativa ficcional nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, os 8º e 9º anos.

4.2.2.2.2.1. Nível fonético-fonológico

Gráfico 24. Narrativa ficcional - nível fonético-fonológico (8º e 9º anos)



Fonte: Elaboração própria.

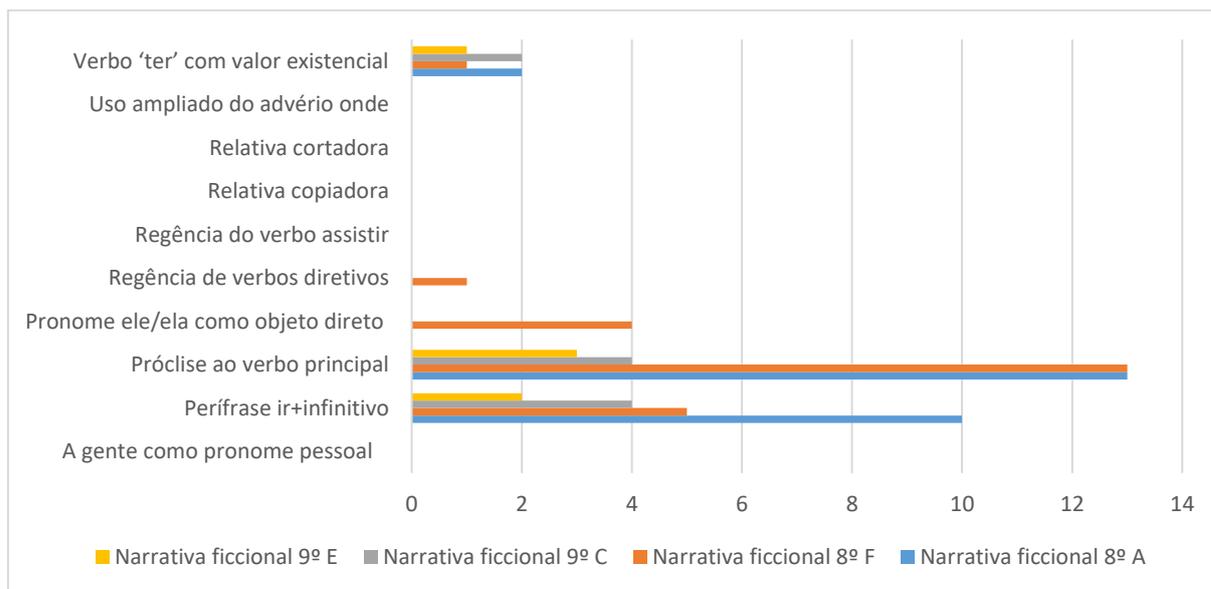
Conforme consta no gráfico acima, os traços graduais no nível fonético-fonológico que predominaram foram a *apócope do -r em final de palavra*, a *ditongação em /ay/*, a *síncope do /a/ na preposição para* e a *aférese do segmento -es no verbo estar*. Alguns exemplos que ilustram esses traços dentro dessa amostra são:

- (1) “ela está muito feliz por **encontra**” (apócope do /r/ em final de palavra)
- (2) “então ela pegou o mapa e começou a **olha**” (apócope do /r/ em final de palavra)
- (3) “**mais** depois de ver de perto” (ditongação em /ay/)
- (4) “**mais** ele não era so um animal” (ditongação em /ay/)
- (5) “e foi correndo falar **pra** sua mãe (a síncope do /a/ na preposição para)”
- (6) “aonde **tava** enterado (aférese do segmento -es no verbo estar)”

Os traços graduais que ainda não foram comentados serão apresentados nos tópicos subsequentes.

4.2.2.2.2 Nível morfossintático

Gráfico 25. Narrativa ficcional: nível morfossintático (8º e 9º anos)



Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados ilustrados no gráfico acima, é possível constatar que os seguintes fenômenos variáveis de natureza morfossintática foram mais frequentes na amostra, sendo eles: *a próclise ao verbo principal, a perífrase ir+infinitivo e o emprego do pronome ele/ela como objeto direto.*

Trataremos agora de dois fenômenos que sobressairam nesse gráfico e que ainda não foram abordados: *a perífrase ir+infinitivo e a próclise ao verbo principal.*

A perífrase *ir+infinitivo* é uma das formas variáveis no português brasileiro de representação do futuro. Outras variedades possíveis são o futuro sintético, representado em (1), o futuro perifrástico, representado em (2), o presente do indicativo, representado em (3) e a possibilidade e *haver + de + infinitivo*, menos comum no vernáculo do PB, representada em (4):

1. **Hei de estudar** muito amanhã.
2. **Estudarei** muito amanhã.
3. **Vou estudar** muito amanhã.
4. **Estudo** muito amanhã.

As sentenças de 1 a 4 expressam a mesma informação, com estruturas sintáticas distintas: um indivíduo *estudará muito amanhã*. Essa variável exemplifica a noção de variação linguística trazida pela teoria laboviana: quando existem duas ou mais formas diferentes sendo utilizadas no mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade – portanto, duas ou mais variantes – temos o fenômeno da variação. Isso significa que a ideia transmitida é a mesma, porém as estruturas linguísticas utilizadas para expressar essa mesma ideia variam, logo são distintas, conforme exemplificado nas sentenças de 1 a 4.

Nota-se que a perífrase de futuro ou futuro perifrástico é muito usado na fala, e vem se observando que esse uso já ocorre na modalidade escrita, conforme os dados demonstram. Outro aspecto que se nota é que a estrutura perifrástica é favorecida quando o verbo está flexionado no modo indicativo (“vou estudar”), tendo como correspondente, em geral, uma única forma verbal flexionada, geralmente no futuro do presente do indicativo (“estudarei”). Estudos como o de Adriana Gibbon, intitulado de “*A gramaticalização da forma perifrástica ir+infinitivo como codificadora do tempo futuro: o percurso a partir de fatores semântico/discursivos e sociais*”, demonstram bem a relação dessa variável linguística e de outros fatores que favorecem a construção da perífrase.

Passamos agora a analisar o fenômeno da próclise ao verbo principal, outro traço gradual da morfossintaxe do PB. Trata-se de um uso variável da língua bastante recorrente na fala, mas de uso restrito no meio escrito, devido às variadas regras de colocação pronominal previstas pela gramática normativa. Pela prescrição da gramática tradicional, os pronomes oblíquos átonos seguem regras específicas de colocação na oração, podendo vir antes do verbo (casos de próclise), depois do verbo (casos de ênclise), ou ainda no meio da estrutura verbal, os raríssimos casos de mesóclise. Nos dados coletados, verificou-se casos recorrentes da próclise de pronomes átonos, sobretudo o pronome *me*, como demonstram os exemplos abaixo:

- (1) Com isso, um homem **me** deu uma bronca.
- (2) Mas quando **me** perguntam sobre, eu fico em branco e **me** esqueço completamente de tudo.
- (3) Eu quase **me** afoguei nas ondas.

Notou-se que a maioria dos casos localizados na amostra foi a próclise do pronome *me* antes dos verbos, porém alguns outros pronomes foram localizados.

4.2.2.3 Texto opinativo e o traço + monitoração

Nesse tópico, analisaremos os traços graduais encontrados no terceiro gênero textual analisado: o texto opinativo. Para tanto, apresentaremos a análise dividida em dois blocos, o primeiro bloco para os dados do 6º e do 7º anos, subdivididos em dois níveis: o nível fonético-fonológico e o nível morfossintático e o segundo bloco, para os anos do 8º e 9º anos, também subdivididos nos dois níveis gramaticais citados.

Partimos da hipótese de que o texto opinativo (ressaltando sua natureza dissertativa, como já exposto no início do capítulo), é, dos três gêneros, o que exige maior grau de monitoramento estilístico, acredita-se encontrar uma quantidade menor de traços graduais, devido o maior grau de monitoramento da linguagem dissertativa. Seguimos para a análise.

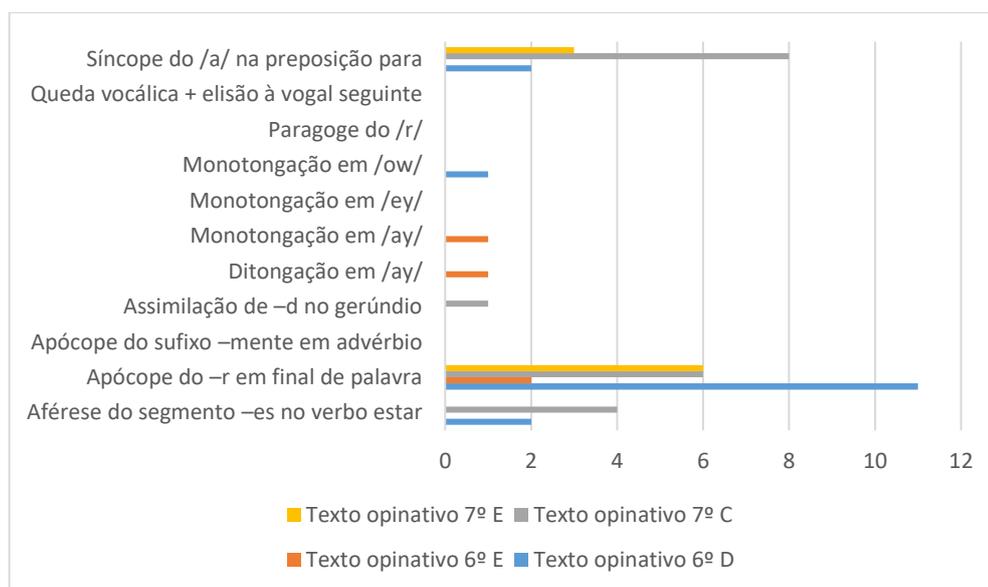
4.2.2.3.1 Traços graduais nos 6º e 7º anos

Nesse tópico, apresentaremos, por meio de gráficos, os traços graduais mais recorrentes no texto opinativo que apareceram nos dois primeiros anos escolares investigados: o 6º e 7º anos.

4.2.2.3.1.1. Nível fonético-fonológico

A seguir, apresentamos o gráfico que ilustra os traços graduais mais recorrentes encontrados no texto opinativo, no nível fonético-fonológico, no bloco de turmas dos 6º e 7º anos.

Gráfico 26. Texto opinativo: nível fonético-fonológico (6º e 7º anos)



Fonte: Elaboração própria.

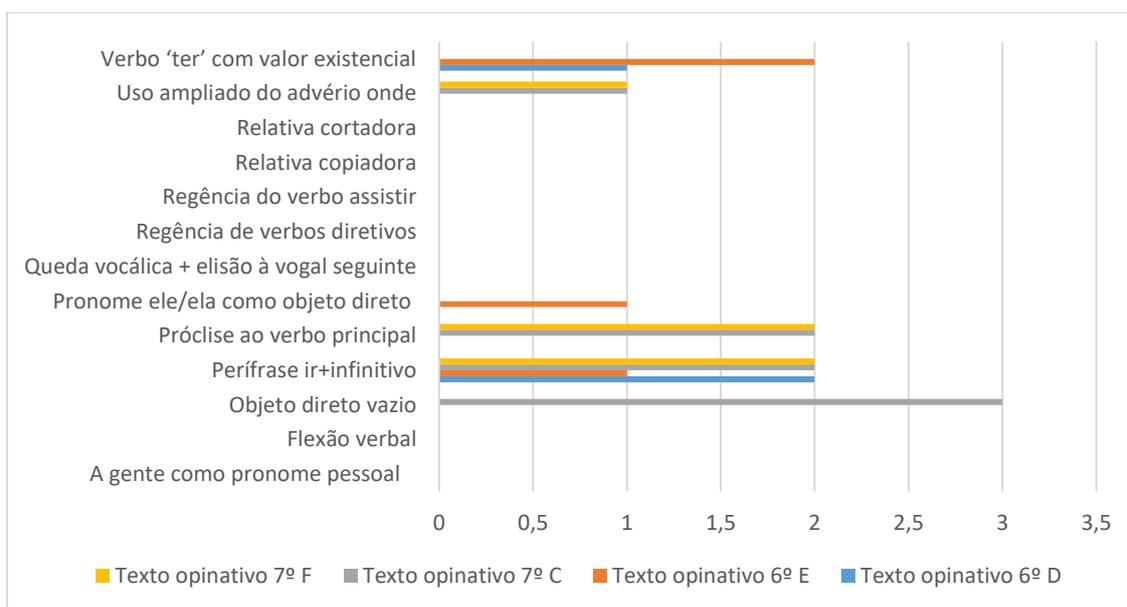
Segundo o gráfico acima, prevaleceram a *síncope do /a/ na preposição para*, a *apócope do sufixo -mente em advérbio* e a *aférese do segmento -es no verbo estar*. Observa-se, aqui, que a ocorrência de traços graduais é menor que nos gráficos anteriores. Como esses fenômenos já foram comentados anteriormente, citamos mais alguns exemplos dos dados linguísticos:

- (1) “as escolas poderiam deixar os alunos usarem o celular só **pra** fazer alguma pesquisa” (síncope do /a/ na preposição para)
- (2) “nunca tinha ficado tão feliz em **tá** em contato com alguém” (aférese do segmento -es no verbo estar)
- (3) “Mais eu quero ver muito ela **presencial**”
- (4) “**Primeiro**, que os celulares pode ajudar as pesquisas em sala de aula”

4.2.2.3.1.2. Nível morfossintático

A seguir, apresentamos o gráfico que ilustra os traços graduais mais recorrentes encontrados no texto opinativo, no nível morfossintático, no bloco de turmas dos 6º e 7º anos.

Gráfico 27. Texto opinativo: nível morfosintático (6º e 7º anos)



Fonte: Elaboração própria.

Nesse gráfico, nota-se que também há baixa recorrência de traços graduais nesse envelope de variação, sendo os traços predominantes: o *emprego do verbo ter com valor existencial*, o *emprego de perífrase ir+infinitivo*, a *próclise ao verbo principal*, sobre os quais destacamos os seguintes exemplos, respectivamente:

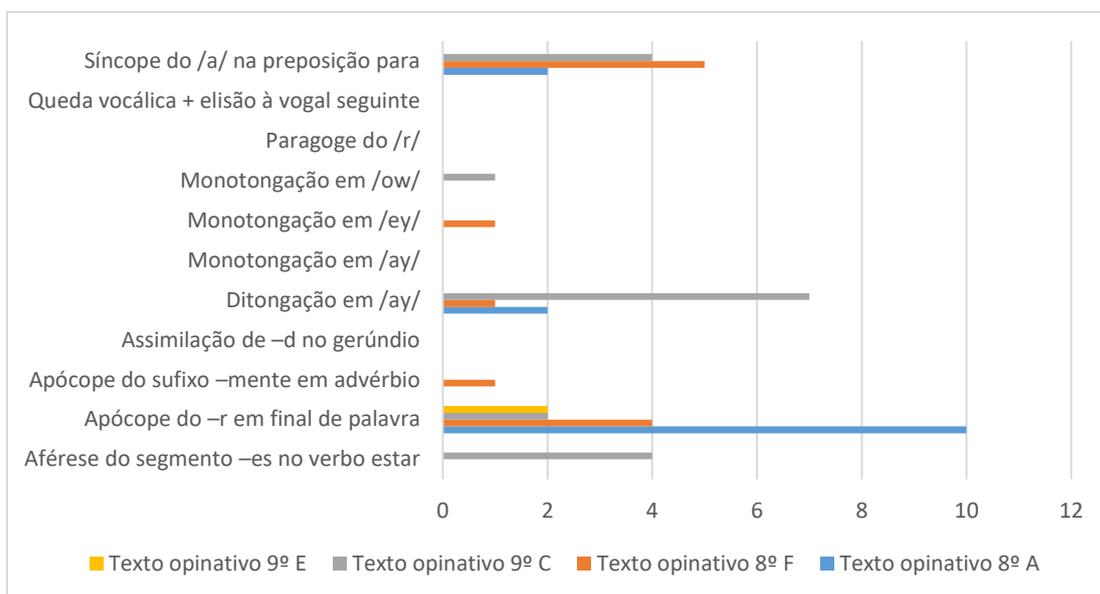
- (1) “**tem** gente que não sabe usar o celular”
- (2) “Não **vai precisa** usa o livro na hora que você teve dúvida.”
- (3) “ela **me** ajuda nos piores momentos.”

4.2.2.3.2. Traços graduais nos 8º e 9º anos

Apresentaremos a seguir, por meio de gráficos, os traços graduais do texto opinativo mais frequentes nos dois últimos anos, os 8º e 9º anos.

4.2.2.3.2.1. Nível fonético-fonológico

Gráfico 28. Texto opinativo: nível fonético-fonológico (8º e 9º anos)



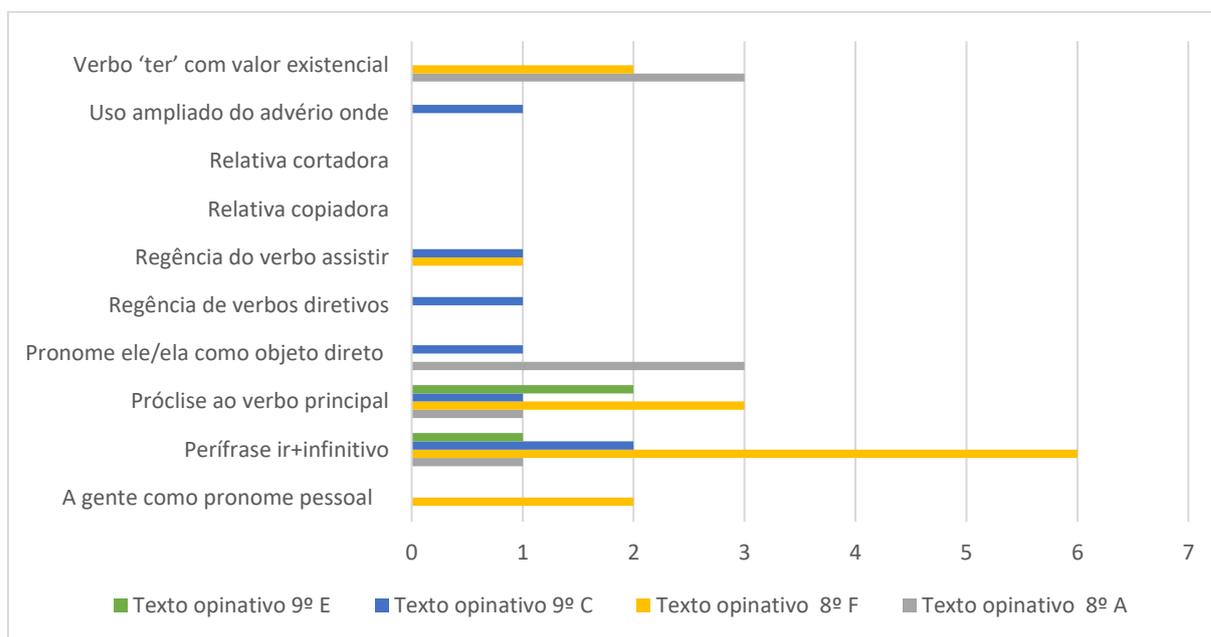
Fonte: Elaboração própria.

Conforme dados ilustrados no gráfico acima, sobressaíram os seguintes traços graduais: *síncope do /a/ na preposição para*, *a ditongação em /ay/*, *a apócope do /r/ em final de palavra* e *aférese do segmento -es no verbo estar*, sobre os quais exemplificamos com as seguintes ocorrências, respectivamente:

- (1) “porque era **pra** deixar o usso do celular nas escolas” (síncope do /a/ na preposição para)
- (2) “**mais** so vai poder **usa** no recreio,” (ditongação em /ay/ e apócope do /r/ em final de palavra;
- (3) “quando eu **tava** dentro do lago” (aférese de /es/ no verbo estar).

4.2.2.3.2.2. Nível morfossintático

Gráfico 29. Texto opinativo: nível morfossintático (8º e 9º anos)



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados apresentados no gráfico acima, e diferentemente dos outros gráficos relacionados ao texto opinativo, esse revela uma maior incidência de traços graduais de natureza morfossintática nesse gênero textual. Predominam, nesse grupo, *a perífrase ir+infinitivo, uso do a gente como pronome pessoal, emprego do pronome ele/ela como objeto direto, emprego do verbo ter com valor existencial e a próclise ao verbo principal*.

Esses dados nos indicam que os estudantes se monitoraram mais ao não deixar passar traços fonético-fonológicos, valendo-se, para tanto, de sua conhecimento linguístico adquirido em seus anos de escolaridade para adequar-se à norma padrão. Entretanto, traços de natureza morfossintática surgiram com maior recorrência, o que nos faz refletir se existe maior dificuldade com os padrões sintáticos previstos na gramática normativa da língua.

4.3. Análise dos traços graduais via cruzamento de variáveis pela Sociolinguística Variacionista

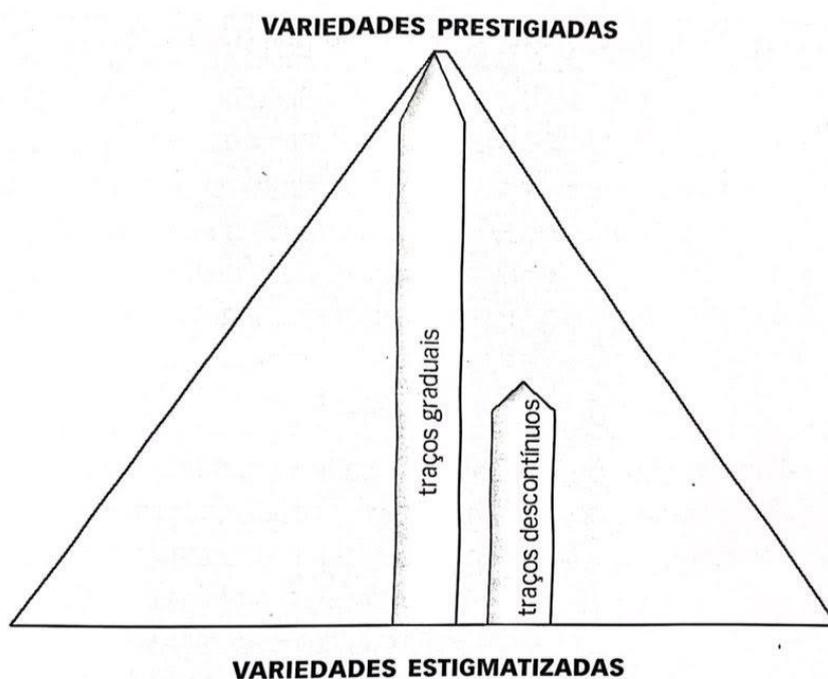
Neste ponto, antes de adentrarmos a análise sociolinguística variacionista, faz-se necessário revisitarmos, mais uma vez, a definição de traços graduais e de traços descontínuos a bem da nitidez e fluidez da análise. Em linhas mais gerais, os traços graduais são usos

linguísticos que ascenderam socialmente, ou seja, referem-se a usos linguísticos que historicamente eram utilizados por falantes de níveis e classes sociais mais baixas – os chamados traços descontínuos da língua. Com o tempo e o processo natural de mudança linguística que todas as línguas passam, os traços graduais difundiram-se na escala social, passando a ser utilizados por falantes com maior grau de escolaridade, e portanto, deixando de ser usos estigmatizados da língua, uma vez que tornam-se escolhas linguísticas de falantes de variedades prestigiadas. A respeito desse processo de distinção e constituição dos traços graduais e descontínuos, Bagno (2003) explica:

Os traços graduais são aqueles que, como o próprio nome indica, ocorrem ao longo de todo o *continuum* das variedades em grau maior ou menor de frequência. Os traços descontínuos são aqueles que aparecem com maior frequência nas variedades mais estigmatizadas e deixam de aparecer quanto mais subimos na escala social, isto é quanto mais nos aproximamos das variedades mais prestigiadas (Bagno, 2003, p. 142-143).

O linguista assim ilustra a relação existente entre os traços utilizados pelas variedades estigmatizadas – os traços descontínuos – e os traços empregados por variedades linguísticas prestigiadas – os traços graduais:

Figura 11. Relação dos traços graduais e traços descontínuos



Fonte: Bagno, 2007, p. 143.

Nota-se que o que define uma variedade linguística com maior ou menor prestígio social não são os usos linguísticos que não seguem às regras prescritivas da gramática, mas o nível

sociocultural de quem faz uso de fenômenos variáveis da língua (ou seja, de usos compreendidos como erros pela gramática normativa), consoante Monteiro (2000, p. 64) defende: “Uma variante em geral adquire prestígio, se for associada a um falante ou grupo social de *status* considerado superior.” Assim, os traços graduais correspondem aos usos linguísticos presentes em todas variedades de uma língua, comportando-se, portanto, num movimento de ascensão, de subida na escala social e deixando, portanto, de receber o estigma social que antes recebiam.

Nesse sentido, Bagno escreve (2003, p. 141): “Quando tais regras variáveis, mesmo em desacordo com as prescrições das gramáticas normativas, passam a ser amplamente encontradas na atividade linguística dos falantes prestigiados, elas deixam de ser percebidas como “erros.”” Assim, há uma relação entre os traços graduais e descontínuos.

A seguir, faremos análise sociolinguística dos traços graduais encontrados na amostra com o cruzamento das variáveis *gêneros textuais, anos escolares e níveis linguísticos* (fonético-fonológico ou morfossintático).

4.3.1 Gênero relato pessoal x anos escolares x níveis gramaticais

Nesse tópico, apresentaremos o cruzamento de dados linguísticos dos três gêneros textuais, apresentando os anos escolares e os níveis gramaticais das ocorrências. Procederemos na busca de captar a variação dos traços graduais e, assim, atestarmos que a frequência nos textos escritos dos estudantes não comporta-se de forma caótica, mas é um fenômeno condicionado por algumas variáveis que se encontram, originalmente, na língua falada e na sociedade, cabendo à escola entender esse processo e agir no sentido de ampliar a competência linguística dos estudantes para saberem avaliar e escolherem qual forma linguística é a mais adequada para um ou outro texto escrito.

Nas próximas páginas, apresentaremos, para cada gênero, uma tabela com o total de ocorrências e, depois, um respectivo gráfico com as porcentagens ou proporção de ocorrências dos traços de acordo com o gênero, ano e nível gramatical (ou linguístico).

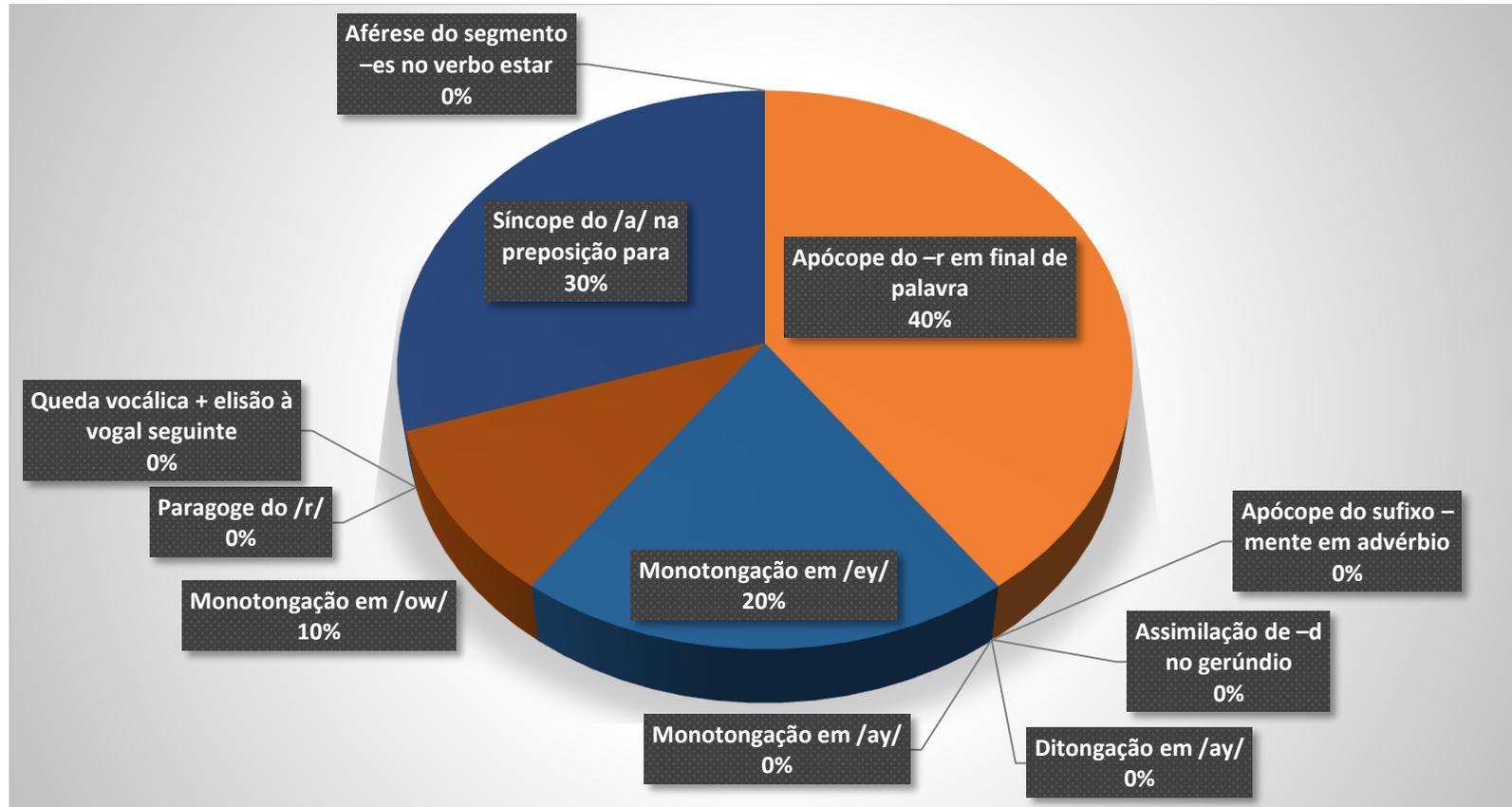
4.3.1.1 Nível fonético-fonológico

Tabela 11. Cruzamento de dados (relato pessoal x nível fonético-fonológico x anos escolares)

<i>Traço gradual identificado</i>	<i>Relato pessoal</i>		<i>Relato pessoal</i>		<i>Relato pessoal</i>		<i>Relato pessoal</i>	
	6° D	6° E	7° C	7° E	8° A	8° F	9° C	9° E
Aférese do segmento –es no verbo estar	0	1	6	1	0	2	0	1
Apócope do –r em final de palavra	4	1	2	0	0	1	1	0
Apócope do sufixo –mente em advérbio	0	0	0	0	0	0	0	0
Assimilação de –d no gerúndio	0	0	0	0	2	8	4	2
Ditongação em /ay/	0	1	0	0	0	0	0	0
Monotongação em /ay/	0	0	0	0	0	1	0	0
Monotongação em /ey/	2	1	0	0	0	0	1	1
Monotongação em /ow/	1	0	1	0	1	0	0	0
Paragoge do /t/	0	1	0	0	2	2	0	0
Queda vocálica + elisão à vogal seguinte	0	0	9	1	5	20	5	0
Síncope do /a/ na preposição para	3	1	6	0	19	39	12	5
Quantidade total de traços graduais	12	9	24	2	38	78	24	10

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 30. Traços graduais no relato pessoal nos anos escolares (nível fonético-fonológico)



Fonte: Elaboração própria.

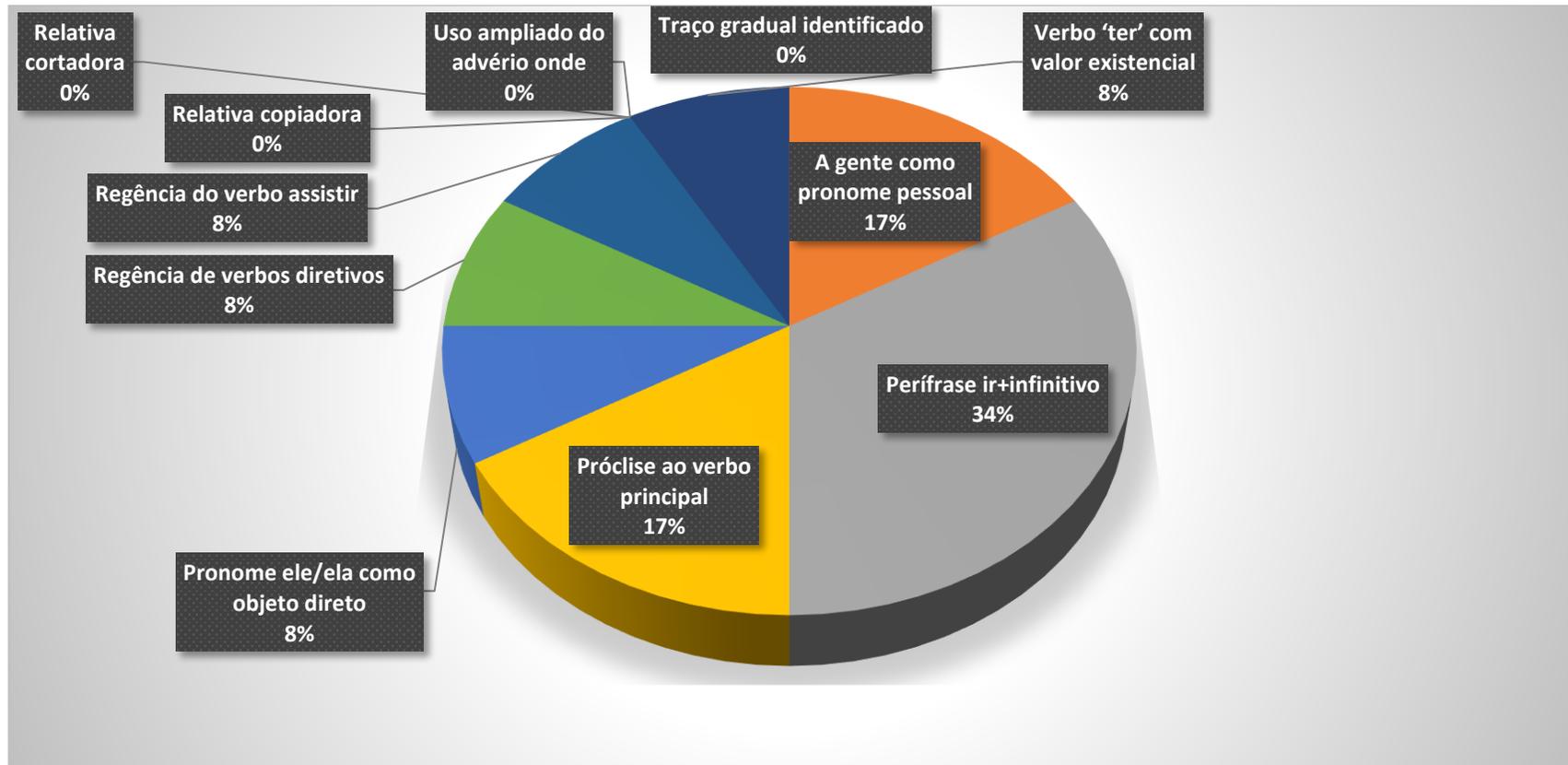
4.3.1.2 Nível morfossintático

Tabela 12. Cruzamento de dados (relato pessoal x nível morfossintático x anos escolares)

<i>Traço gradual identificado</i>	<i>Relato pessoal</i>		<i>Relato pessoal</i>		<i>Relato pessoal</i>		<i>Relato pessoal</i>	
	6° D	6° E	7° C	7° F	8° A	8° F	9° C	9° E
A gente como pronome pessoal	2	3	4	2	9	12	0	4
Perífrase ir+infinitivo	4	1	6	4	11	10	4	0
Próclise ao verbo principal	2	9	9	4	21	13	13	3
Pronome ele/ela como objeto direto	1	4	0	0	0	3	1	0
Regência de verbos diretivos	1	1	0	1	0	3	4	3
Regência do verbo assistir	1	1	0	0	2	0	0	0
Relativa copiadora	0	0	0	0	0	0	0	0
Relativa cortadora	0	0	0	0	1	0	1	0
Uso ampliado do advérbio onde	0	0	0	0	1	0	0	0
Verbo 'ter' com valor existencial	1	1	0	0	0	4	4	0
Quantidade total de traços graduais	12	20	3	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 31. Traços graduais no relato pessoal nos anos escolares (nível morfosintático)



Fonte: Elaboração própria

4.3.2. Gênero narrativa ficcional x anos escolares x níveis gramaticais

4.3.2.1 Nível fonético-fonológico

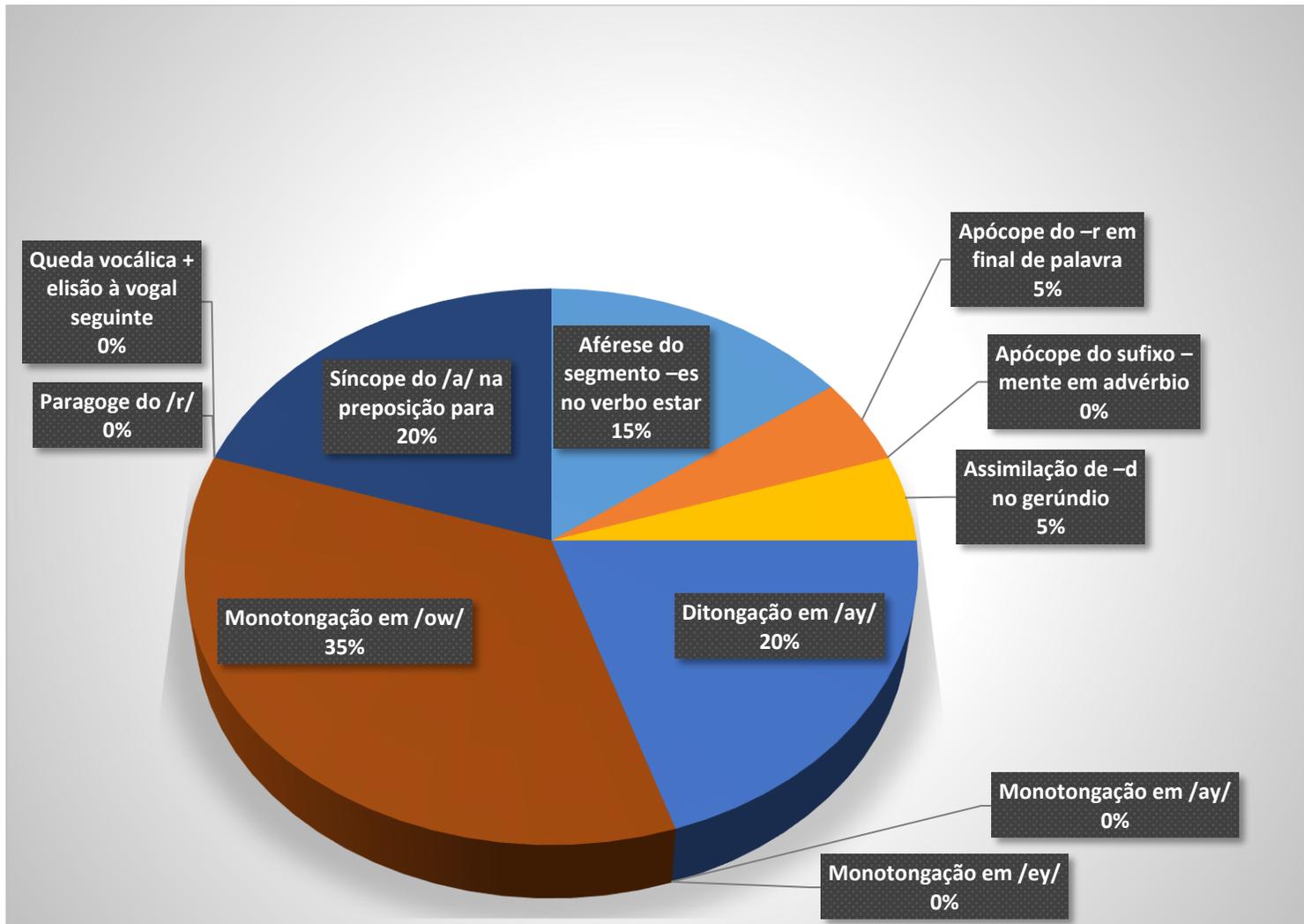
Nesse tópico, apresentaremos por meio do quadro abaixo, o cruzamento de dados linguísticos entre o gênero textual relato pessoal, anos escolares e os níveis gramaticais dos dados.

Tabela 13. Cruzamento de dados (narrativa ficcional x nível fonético-fonológico x anos escolares)

<i>Traço gradual identificado</i>	<i>Narrativa ficcional</i>		<i>Narrativa ficcional</i>		<i>Narrativa ficcional</i>		<i>Narrativa ficcional</i>	
	6° D	6° E	7° C	7° E	8° A	8° F	9° C	9° E
Aférese do segmento –es no verbo estar	3	0	2	1	1	2	0	0
Apócope do –r em final de palavra	1	3	1	2	2	6	2	0
Apócope do sufixo –mente em advérbio	0	0	0	0	0	0	0	0
Assimilação de –d no gerúndio	1	0	0	1	0	0	0	0
Ditongação em /ay/	4	1	3	4	1	3	5	0
Monotongação em /ay/	0	0	0	0	0	0	0	0
Monotongação em /ey/	0	0	0	0	0	1	0	0
Monotongação em /ow/	7	1	4	3	0	1	0	0
Paragoge do /r/	0	1	0	0	1	0	0	0
Queda vocálica + elisão à vogal seguinte	0	0	1	1	0	0	1	0
Síncope do /a/ na preposição para	4	1	2	2	2	2	1	0
Quantidade total de traços graduais	20	7	13	14	7	15	9	0

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 32. Traços graduais na narrativa ficcional nos anos escolares (nível fonético-fonológico)



Fonte: Elaboração própria.

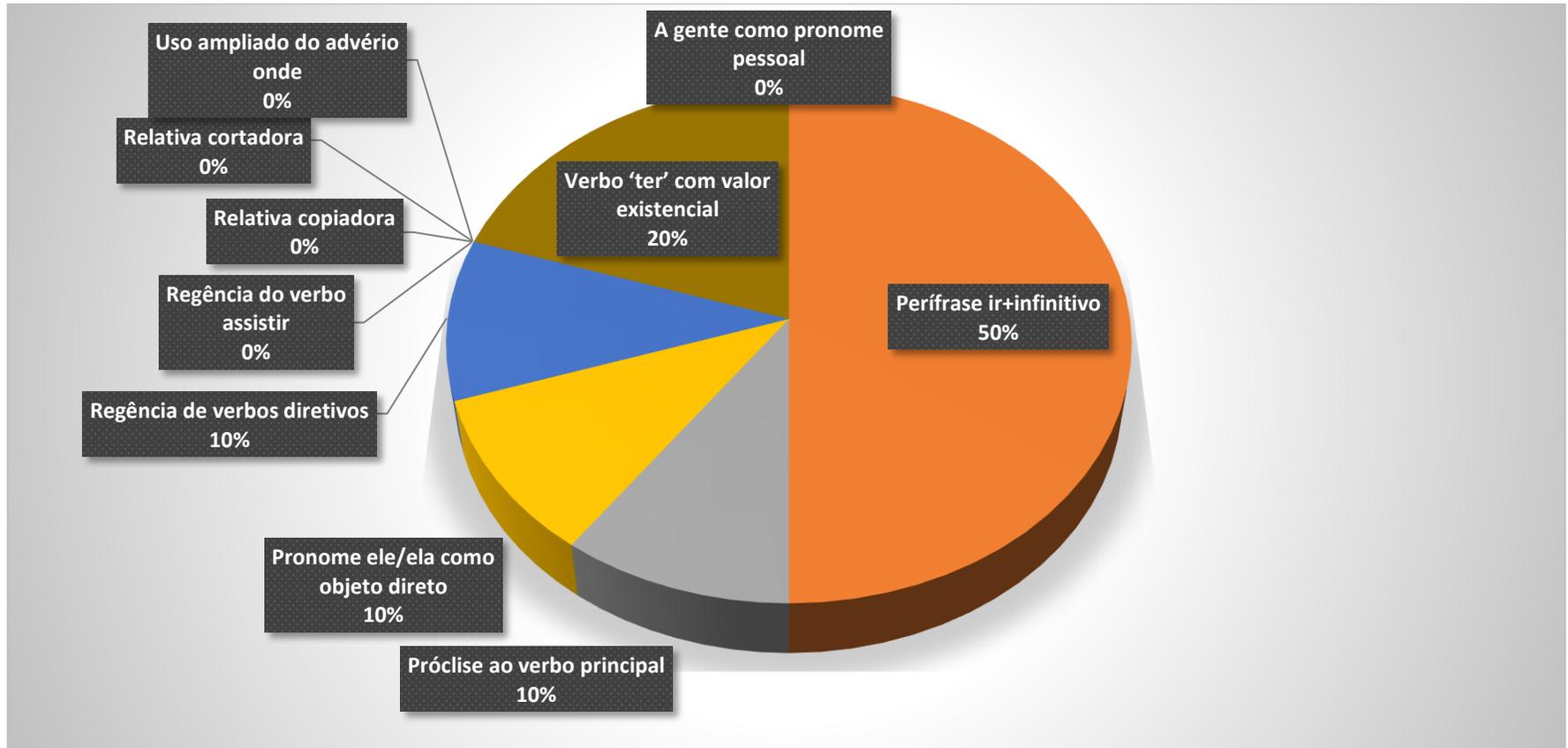
4.3.2.2 Nível morfossintático

Tabela 14. Cruzamento de dados (narrativa ficcional x nível morfossintático x anos escolares)

Cruzamento de dados (narrativa ficcional x nível morfossintático x anos escolares)								
<i>Traço gradual identificado</i>	<i>Narrativa ficcional</i>		<i>Narrativa ficcional</i>		<i>Narrativa ficcional</i>		<i>Narrativa ficcional</i>	
	6° D	6° E	7° C	7° F	8° A	8° F	9° C	9° E
A gente como pronome pessoal	0	0	0	0	0	0	0	0
Perífrase ir+infinitivo	5	5	2	2	10	5	4	2
Próclise ao verbo principal	1	1	1	1	13	13	4	3
Pronome ele/ela como objeto direto	1	1	2	4	0	4	0	0
Regência de verbos diretos	1	1	0	0	0	1	0	0
Regência do verbo assistir	0	0	0	0	0	0	0	0
Relativa copiadora	0	0	2	2	0	0	0	0
Relativa cortadora	0	0	0	2	0	0	0	0
Uso ampliado do advérbio onde	0	0	3	3	0	0	0	0
Verbo 'ter' com valor existencial	2	3	0	4	2	1	2	1
Quantidade total de traços graduais	10	11	10	18	25	24	10	6

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 33. Traços graduais na narrativa ficcional nos anos escolares (nível morfosintático)



Fonte: Elaboração própria

4.3.3 Gênero texto opinativo x anos escolares x níveis gramaticais

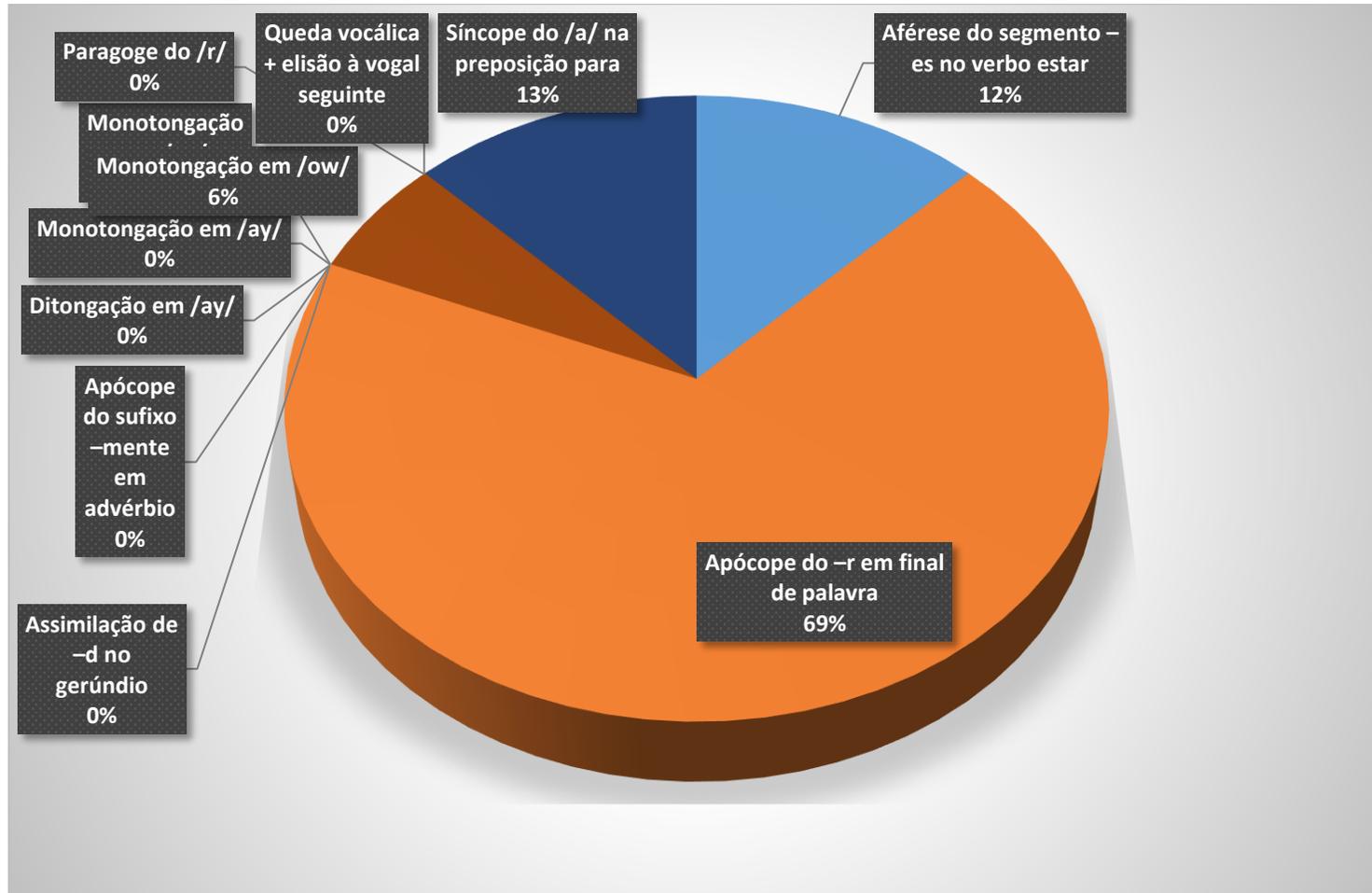
4.3.3.1 Nível fonético-fonológico

Tabela 15. Cruzamento de dados (texto opinativo x nível morfosintático x anos escolares)

<i>Traço gradual identificado</i>	<i>Texto opinativo</i>		<i>Texto opinativo</i>		<i>Texto opinativo</i>		<i>Texto opinativo</i>	
	6° D	6° E	7° C	7° E	8° A	8° F	9° C	9° E
Aférese do segmento –es no verbo estar	2	0	4	0	0	0	4	0
Apócope do –r em final de palavra	11	2	6	6	10	4	2	2
Apócope do sufixo –mente em advérbio	0	0	0	0	0	1	0	0
Assimilação de –d no gerúndio	0	0	1	0	0	0	0	0
Ditongação em /ay/	0	1	0	0	2	1	7	0
Monotongação em /ay/	0	1	0	0	0	0	0	0
Monotongação em /ey/	0	0	0	0	0	1	0	0
Monotongação em /ow/	1	0	0	0	0	0	1	0
Paragoge do /r/	0	0	0	0	0	0	0	0
Queda vocálica + elisão à vogal seguinte	0	0	0	0	0	0	0	0
Síncope do /a/ na preposição para	2	0	8	3	2	5	4	0
Quantidade total de traços graduais	16	4	19	9	14	12	18	2

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 34. Traços graduais no texto opinativo nos anos escolares (nível fonético-fonológico)



Fonte: Elaboração própria.

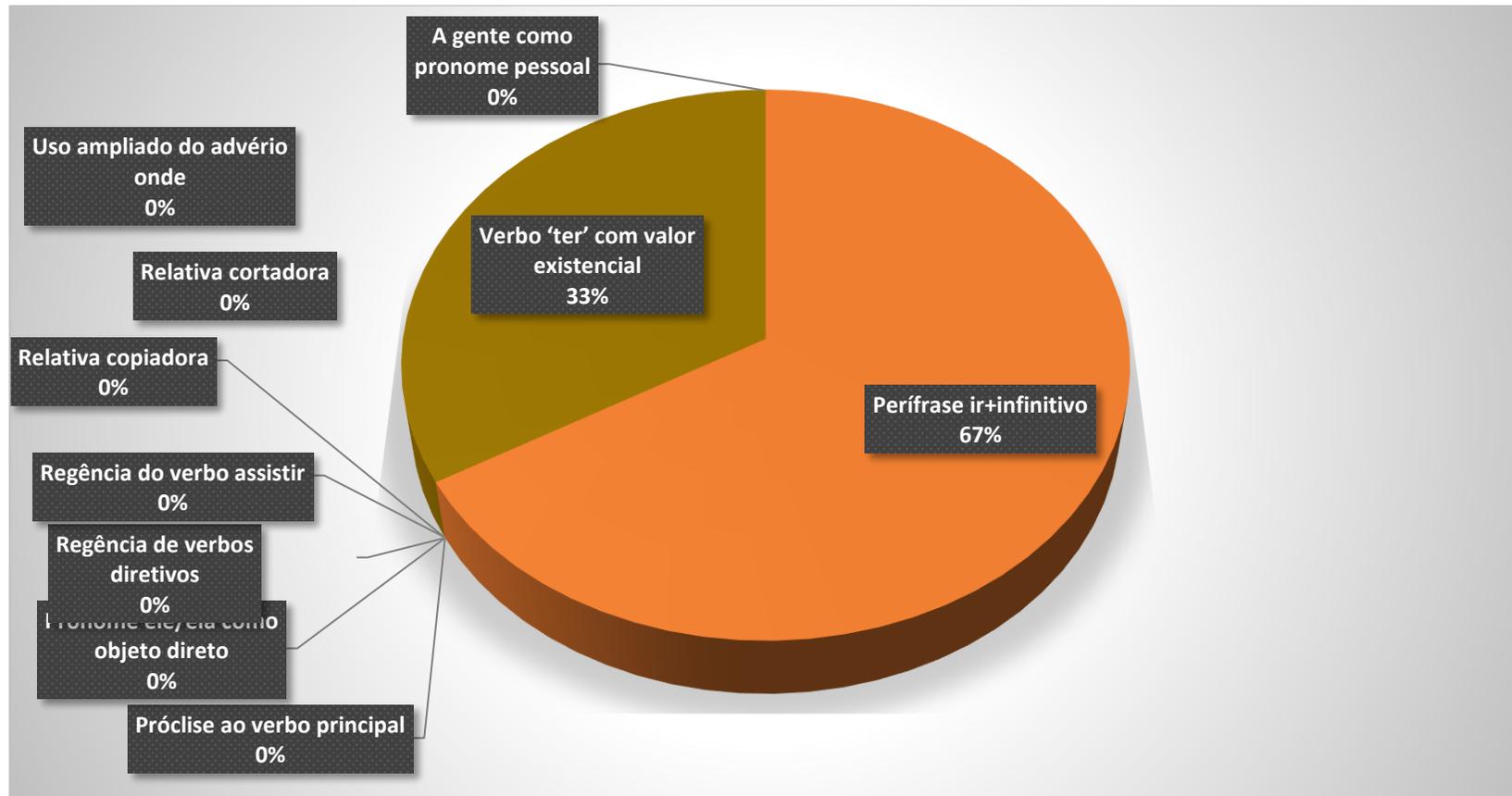
4.3.3.1 Nível morfosintático

Tabela 16. Cruzamento de dados (texto opinativo x nível morfosintático x anos escolares)

<i>Traço gradual identificado</i>	<i>Texto opinativo</i>		<i>Texto opinativo</i>		<i>Texto opinativo</i>		<i>Texto opinativo</i>	
	6° D	6° E	7° C	7° F	8° A	8° F	9° C	9° E
A gente como pronome pessoal	0	0	0	0	0	2	0	0
Perífrase ir+infinitivo	2	1	2	2	1	6	2	1
Próclise ao verbo principal	0	0	2	2	1	3	1	2
Pronome ele/ela como objeto direto	0	1	0	0	3	0	1	0
Regência de verbos diretivos	0	0	0	0	0	0	1	0
Regência do verbo assistir	0	0	0	0	0	1	1	0
Relativa copiadora	0	0	8	3	0	0	0	0
Relativa cortadora	0	0	0	0	0	0	0	0
Uso ampliado do advérbio onde	0	0	1	1	0	0	1	0
Verbo 'ter' com valor existencial	1	2	0	0	3	2	0	0
Quantidade total de traços graduais	3	4	13	8	8	14	7	3

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 35. Traços graduais no texto opinativo nos anos escolares (nível morfossintático)



Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados acima, importantes constatações se fazem necessárias. No grupo do relato pessoal, foram quantificados, ao todo, 197 traços graduais no nível fonético-fonológico e 179 no nível morfossintático, totalizando 376 traços graduais nos anos escolares investigados. Na narrativa ficcional, foram quantificados 88 traços graduais no nível fonético-fonológico e no nível morfossintático, 114 traços, totalizando 202 traços graduais em todos os anos escolares investigados. E por fim, no texto opinativo, foram quantificados 94 traços graduais no nível fonético-fonológico e no nível morfossintático, 60 traços, totalizando 154 traços graduais nos anos escolares investigados. Ao todo, foram encontrados 732 traços graduais no *corpus* linguístico. A tabela a seguir ilustra essas informações:

Tabela 17. Quantitativo de traços graduais pelos gêneros textuais

Frequência absoluta de traços graduais nos dados			
Gênero textual	Nível fonético-fonológico	Nível morfossintático	Total de traços
Relato pessoal	197	179	376
Narrativa ficcional	88	114	202
Texto opinativo	94	60	154
Total de traços identificados			732

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, verificou-se que estatisticamente, houve maior frequência de traços graduais no relato pessoal e menor frequência, no texto opinativo, ratificando a hipótese apresentada de que texto opinativo, gênero que demanda maior monitoramento linguístico – como é o caso de um texto de natureza dissertativa – apresentou menor recorrência de traços graduais, uma vez que, mesmo que implicitamente, há uma maior atenção e planejamento da linguagem empregada. Por outro lado, confirmou-se a hipótese de que no relato pessoal, gênero de caráter mais intimista e pessoal, surgiriam mais ocorrências de traços graduais, ou seja, de usos variáveis da língua.

Partimos agora para análise cruzada dos anos escolares em cada bloco do gênero textual.

No relato pessoal, houve resultados variados. Curiosamente, apareceram mais traços graduais. No nível fonético-fonológico, no bloco dos 8º e 9º anos, apareceram 75 ocorrências e 47 para os anos de 6º e 7º anos, enquanto que no morfossintático, foram 37 ocorrências para

6º e 7º anos e 127 para 8º e 9º anos. Logo, dentro do relato pessoal, apareceram mais traços graduais no nível morfossintático (164 traços no nível morfossintático e 122 traços no nível fonético-fonológico).

Na narrativa ficcional, no nível fonético-fonológico, apareceram 54 traços nos 6º e 7º anos e 31 traços nos 8º e 9º anos, totalizando 85 traços. No nível morfossintático, apareceram 64 no 6º e 7º anos e 87 traços no bloco dos 8º e 9º anos. Mais uma vez, a frequência de traços graduais foi superior no nível morfossintático dentro da análise dos textos de narrativa ficcional.

No texto opinativo, dentro do nível fonético-fonológico, constam 48 traços no 6º e 7º anos e 46 nos 8º e 9º anos enquanto que no nível morfossintático surgiram 31 traços no bloco do 6º e 7º anos e 32 nos 8º e 9º anos³⁹. Diante dos dados, observa-se que no texto opinativo, houve maior frequência de traços graduais no nível fonético-fonológico.

Diante de todos os dados apresentados nessa análise, verifica-se que o gênero textual, o ano escolar bem como os dois níveis linguísticos foram pertinentes e fundamentais para a conclusão dos dados. Mesmo a língua escrita sendo naturalmente mais monitorada que a fala, verificou-se, primeiramente, que há ocorrências de traços graduais também na escrita e em segundo lugar, que houve maior incidência desses traços no gênero textual que se acreditava ser o que demandaria menor monitoramento linguístico – relato pessoal. Houve também menor frequência de traços graduais no gênero, que em tese, demanda maior planejamento da linguagem, o que no caso dessa pesquisa, foi o texto opinativo. Importante destacar ainda que mesmo sem que os estudantes soubessem dessa hipótese ao escrever os textos, a ideia de que o maior monitoramento demandado pelo gênero – seja no ambiente da fala seja no da escrita, se confirmou pelos dados apresentados e discutidos.

Outro aspecto crucial nessa análise final diz respeito ao papel do professor e da escola. Sabemos que a escola tem uma força poderosa e exerce, em certo nível, uma pressão sobre seus estudantes. Sabemos que os traços graduais existem, e com essa pesquisa, constatou-se que não só existem na língua falada, mas podem surgir também na escrita, como foi verificado nos textos escolares. Entretanto, nesse ponto, reside uma importante reflexão: qual é a relevância de saber que traços linguísticos dessa natureza ocorrem na escrita de estudantes e qual é a melhor forma que a escola e o professor podem lidar com essa realidade? Essas e outras questões são poderosos pontos de partida para outras pesquisas (sócio)linguísticas.

³⁹ Uma ressalva a ser feita nesse ponto é que a quantidade de textos coletados com o professor das turmas de 9º anos foi reduzida em comparação com as demais turmas, entretanto, essa defasagem compensou-se com o quantitativo de textos dos 8º anos, os quais a maioria dos estudantes escreveu as produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final dessa grande jornada dessa pesquisa de mestrado, tenho certeza de que não só concluo uma importantíssima etapa da minha trajetória acadêmica, mas também da minha trajetória de crescimento profissional e pessoal. Foi uma longa e bela caminhada, sobre a qual teço as seguintes considerações finais.

Em primeiro lugar, como docente de língua portuguesa, atuante na Educação Básica, entendo que estudar os traços graduais nos textos escolares de estudantes do Ensino Fundamental II me fez enxergar com mais sensibilidade, conhecimento e profundidade o ensino de língua portuguesa no nosso país. O estudo dos traços graduais do PB em textos escolares de estudantes do ensino fundamental II mostrou-se importante por vários motivos, a saber: a) primeiramente, para descrever o português brasileiro usado e escrito por estudantes; b) para mostrar necessidades dos estudantes no que tange ao uso escrito do português; c) para melhor conhecer o repertório linguístico dos estudantes; d) para compreender a importância de práticas de produção de texto em sala de aula; e) para contribuir na formação da consciência linguística de estudantes de Letras, professores de português, pesquisadores e outros interessados no assunto; f) para compreender que os usos variáveis da língua não ocorrem aleatoriamente, mas há uma sistematicidade.

Indubitavelmente, o panorama sociohistórico da educação no país, além de ser simbolicamente necessário como movimento de partida deste trabalho, configura-se como movimento de retorno, porque, como linguista em formação e professora atuante, investigar e estudar a língua portuguesa significa entender com clareza a trajetória que o português percorreu desde suas origens latinas, na Península Ibérica, passando pela história portuguesa, depois pelo período do Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República até o Brasil dos dias de hoje.

Traçamos, no primeiro capítulo, o panorama sociohistórico do Brasil, percorrendo importantes fatos, marcos e episódios da história social, política, cultural e educacional brasileira, estabelecendo uma relação entre o cenário linguístico brasileiro e seus antepassados históricos. Os traços graduais do português brasileiro, estudados nessa pesquisa, são o resultado de um lento processo histórico de implantação e desenvolvimento da escola no Brasil, caminhando desde o período da educação jesuítica até os atuais moldes da educação brasileira. E mergulhados nesse passado histórico, resgatamos nossas origens, em suas matrizes europeia, africana e indígena. Falamos como falamos porque somos o resultado único

desse universo de intenso contato linguístico que permeou a história do Brasil.

Partindo da contextualização histórica que propiciou a formação do português brasileiro, ao professor de língua portuguesa é possível considerar, em suas aulas de língua, literatura e texto, o resgate histórico da língua portuguesa, a fim de aumentar a valorização da língua materna por parte dos estudantes e também da escola como um todo.

Assim, apresentar aos discentes o contexto histórico do português, a fim de que estudantes compreendam o percurso sociohistórico e cultural percorrido pelo português falado no Brasil, desde sua gênese até os dias atuais é de extrema valia para a formação desses jovens, inclusive para maior valorização da língua que a população brasileira usa de maneira vernacular, porém, muitas vezes, sem conhecer sua história e conseqüentemente, sem valorizá-la, uma vez que não se valoriza ou ama aquilo que se desconhece.

No segundo capítulo foram retomados pressupostos indispensáveis para a fundamentação teórica desse estudo, pautado tanto nas contribuições quantitativas da Sociolinguística Variacionista quanto nas contribuições qualitativas trazidas pela Sociolinguística Educacional. Verificamos que a conjugação da abordagem quantitativa e a pesquisa qualitativa foi bastante profícua na análise dos dados linguísticos coletados, sobretudo em um estudo sociolinguístico dessa proporção. Não podemos deixar de mencionar, obviamente, as contribuições adicionais da Linguística Textual, uma vez que o trabalho lidou diretamente com o texto escrito, e mais especificamente com gêneros textuais.

No terceiro capítulo, compreendemos que agimos adequada e coerentemente quando optamos por conciliar a pesquisa quantitativa com a pesquisa qualitativa, uma vez que as duas abordagens ofereceram ferramentas indispensáveis tanto para a coleta quanto para a análise sociolinguística dos dados. Assim, ressaltamos a importância de ambas as abordagens para pesquisas linguísticas dessa amplitude, uma vez que a quantidade de dados gerados e os desdobramentos que esses dados promoveram requiriam um arcabouço metodológico sólido para permitir o bom andamento da pesquisa.

No quarto e último capítulo, apresentamos com profundidade a análise sociolinguística dos dados coletados, valendo-se, inicialmente da teoria dos três contínuos, proposta dentro da Sociolinguística Educacional, focalizando nosso eixo de análise no contínuo da monitoração estilística, posto que partimos da hipótese inicial de que, para além da descrição dos traços graduais na escrita, o grau de monitoramento demandado pelo gênero textual poderia influenciar na maior ou menor recorrência de fenômenos variáveis da língua. Utilizamos também a perspectiva quantitativa, fazendo os devidos cruzamentos entre as variáveis gênero textual, ano escolar e nível linguístico. Conclui-se que, entre os três gêneros textuais

analisados, o texto opinativo, que pressupunha maior grau de monitoração, apresentou menor quantidade de traços graduais ao passo que o relato pessoal apresentou maior frequência de usos variáveis da língua. A narrativa ficcional, gênero relacionado ao grau médio de monitoração, ficaria ao longo desse contínuo de monitoração estilística, conforme preconizado por Bortoni-Ricardo.

Utilizamos também a definição de alguns metaplasmos, pois muitos dos traços típicos do português brasileiro se justificam por meio desses processos metaplasматыcos, bastante comuns na evolução de várias línguas, como, por exemplo, na passagem do latim para o português.

Portanto, é necessário afirmar que cada uma das etapas desse estudo foram indispensáveis para a composição integral desse trabalho, e sobretudo, para os resultados finais que obtivemos.

Sincronicamente, percebeu-se que determinados traços graduais do PB, presentes e autorizados na fala, são empregados na modalidade escrita de estudantes em fase escolar, muitas das vezes sem a consciência dos discentes e até mesmo dos docentes. Nesse ponto reside o diferencial de pesquisas como essa, que ao investigar realidades empírica e qualitativamente, chegam a conclusões e informações que podem ser aplicadas a contextos sociais. Nesse sentido, trata-se de um estudo de caráter científico, obviamente, mas que possui grande potencial de aplicabilidade no contexto do ensino de língua portuguesa. Na realidade, no contexto de melhorias para um ensino mais eficiente de língua portuguesa, no qual deve se buscar desenvolver e aprimorar as competências de falante, ouvinte, leitor e escritor em língua portuguesa. Isso poderia ser realizado concretamente na escola por meio de aulas, sequências didáticas, exposições, projetos, trabalhos em grupos, pesquisas, apresentações de teatro, murais e tantas outras maneiras pedagógicas de se fomentar a curiosidade, o interesse e o engajamento dos estudantes sobre português que falam e no qual escrevem. Estes seriam alguns dos caminhos possíveis que poderiam ser trilhados, e por não se tratar do objetivo principal da pesquisa, mencionamos aqui como um apontamento final que pode ser até mesmo desenvolvido em pesquisas linguísticas futuras.

Outro ponto que essa pesquisa mostrou é o fenômeno contextual da (in)segurança linguística dos estudantes. Isso porque o fenômeno da hipercorreção surgiu nos dados coletados, mesmo que esse não fosse o objeto de pesquisa. A relativa frequência de casos em que o aluno se hipercorrige revela que muitos estudantes se esforçam para dominar os padrões da língua, e por desconhecimento e/ou domínio dessa variante, surgem os casos. Eis aí mais uma responsabilidade sobre o qual o professor e a escola precisam se debruçar para tratar das

fragilidades linguísticas dos estudantes.

Além disso, também foi observado que para além dos traços graduais descritos, houve a ocorrência de outros fenômenos da língua que também exigem a devida atenção e atuação de professores de língua materna, como a hiperssegmentação e a hipossegmentação, desvios ortográficos, questões de acentuação gráfica, processos esses que certamente encontram suas origens na alfabetização e que, se não forem devidamente avaliados e tratados, podem prosseguir no processo de letramento ao longo da vida acadêmica e social dos estudantes.

Dessa forma, e diante de todas essas considerações, para além da descrição e explicação sociolinguística de traços graduais presentes nos textos escolares do ensino fundamental, essa pesquisa visa contribuir para a sensibilização de docentes, não só os de língua materna, mas sobretudo estes, para que essa realidade que permeia as aulas de língua portuguesa e as outras também possa ser modificada, e o resultado dessa tomada de consciência e atitude possa resultar em um aluno mais confiante e competente linguisticamente. Ressalta-se aqui, portanto, a prioridade de que as escolas planejem e invistam – tempo, energia e recursos financeiros, se for o caso – em projetos de fomento à leitura, escrita e reescrita no ambiente escolar. Certamente, as possibilidades são variadas e cada escola tem uma realidade local singular, mas essa necessidade ultrapassa essas diferenças.

Em suma, investigar a língua portuguesa sincronicamente é uma oportunidade singular, uma vez que esse estudo solidificou ainda mais minha formação docente a um só tempo em que espero que essa pesquisa possa despertar interesse de pesquisadores, professores, linguistas e estudantes da área para a importância de se descrever o português brasileiro a partir das contribuições teóricas da Sociolinguística. Além do diagnóstico colhido a partir dos dados analisados, essa pesquisa possui também caráter inovador ao tratar dos traços graduais nos três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo e ao desenvolver esse estudo de tais fenômenos variáveis do PB em um *corpus* linguístico diverso, atual, e robusto.

Espero, portanto, que esse estudo deixe sementes e traga frutos, não só no contexto acadêmico, mas também, e sobretudo, para a realidade do ensino pragmático da língua portuguesa no contexto escolar. Nas últimas linhas dessa trajetória, que não se encerra aqui, mas que pode, na realidade, inaugurar uma nova, faço minhas as palavras de Rubem Alves:

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística: parte I. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 21-44.
- ANDRADE, Karylleila dos Santos; SILVA, Cícero da. Variação linguística e ensino: estudo dos traços da oralidade na escrita em textos de alunos de uma escola rural tocantinense. **Leitura**. Maceió, n. 47, p. 269-296, jan./jun. 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARAÚJO, Susana Menezes. **A variação linguística e o preconceito linguístico no ensino médio: relações de hierarquização pela linguagem em uma escola pública de Ceilândia – DF**. 2020. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. GEIGER, Paulo (Org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo, Parábola, 2003.
- _____. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BANDEIRA, Manuel. **Manuel Bandeira: poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. Rio de Janeiro, Alfaguara, 2018.
- BARROS, Hugo. **Cata-tesouro**. Biblioteca Nacional de Brasília, Brasília, 2022.
- BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP, EDUC, 2002.
- BAXTER, Alan; LUCCHESI, Dante. A relevância dos processos de pidginização e crioulização na formação da língua portuguesa no Brasil. *In*: **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, n. 19, mar., 1997.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 49-75.
- BOAVENTURA, Bárbara Carolina Vanderley. **Variação linguística no ensino médio: revisitando o livro didático de língua portuguesa**. 56 f. 2015. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BORTONE, Maria Elizabeth. Análise da produção textual de alunos do ensino fundamental do Distrito Federal. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella; VELLASCO, Ana Maria de Moraes Sarmento; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **O falar candango: análise sociolinguística dos processos de difusão e focalização dialetais**. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 221-259.

BORTONE, Márcia E.; ALVES, Scheyla Brito. **O fenômeno da hipercorreção**. *In*: **BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al.** Por que a escola não ensina gramática assim? São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *In*: BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma: Edições Loyola**, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr., 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. *In*: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. (Orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; ROCHA, M. do R. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. *In*: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

_____. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Entrevista com Profa. Dra. Stela Maris Bortoni-Ricardo**. Universidade Federal de Juiz de Fora. [s.a]. Disponível em: <stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas/4340-entrevista-com-profa-dra-stela-maris-bortoni-ricardo-professora-da-unb>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 1º jun. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, Ministério da Educação, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Senado Federal, 2016.

- _____. **Indicador de Analfabetismo Funcional**. Disponível em: <<https://alfabetismofuncional.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- BRIGHT, William. **Sociolinguistics**: proceedings of the UCLA Sociolinguistics conference, 1964, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 1985. <https://doi.org/10.1515/9783110856507>.
- BYBEE, John. **The study of language change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: parte II. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 49-75.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. Ele como acusativo no português do Brasil. *In*: UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. **Dispersos de Joaquim Mattoso Câmara Junior**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- CARDOSO, Zelia de Almeida. **Iniciação ao latim**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do português brasileiro**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- CEELUFPE. **Fala e escrita - Parte I**. YouTube, 6 de abril de 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMINE, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Texto e interação: volume único**. São Paulo, Saraiva, 2013.
- CENPEC. **Painel de desigualdades sociais no Brasil**. Disponível em: <https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/desigualdades-educacionais.php?campaign=20084560521&content={ads}&keyword=dados%20estat%C3%ADsticos%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o&gclid=Cj0KCQjwnrmlBhDHARIsADJ5b_mR5cvfPVskDPRzTUHyPt4B5dur51O0u-BoqnGU9A_R2O6C_d70cFkaAv1VEALw_wcB.> Acesso em: 12 jul. 2023.
- CENPEC. **Se bem me lembro: caderno do professor: orientação para produção de texto**. São Paulo: Cenpec, 2014.
- CEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, Mario Eduardo. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 141-155.
- CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Africadas, fricativas e galego-português**. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/africadas-fricativas-e-galego-portugues/21672>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

- COELHO, Carlos Pinto. **Você e vossemecê**. Ciberdúvidas da língua portuguesa, 1997. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/voce-e-vossemece/14478>. Acesso em 7 mar. 2023.
- COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____. Sociolinguística. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- COLÉGIO OLIMPO. **Produção de texto: 2ª série do Ensino Médio**. Goiânia: Opirus Editora, 2017.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. São Paulo: Autêntica, 2008.
- COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 113-126.
- COUTO, Hildo Honório do. **O que é português brasileiro?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- COUTINHO, Ismael. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.
- CUNHA, Celso. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.
- _____. **Língua, nação, alienação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- CYRANKA, Lucia. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Sociolinguística, sociolinguísticas**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa**. 2011. 323 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental (Anos Iniciais – Anos Finais)**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2018.
- _____. **Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico nas escolas e coordenação pedagógica nas escolas**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.
- DUARTE, Marcelo. **O guia dos curiosos: língua portuguesa**. São Paulo: Panda Books, 2003.
- DRUMMOND, Carlos. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ELIA, Silvio. **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: Ática, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. Desde quando somos normativos? In: VALENTE, André C. (Org.). **Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história da língua.** São Paulo: Ática, 1991.

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

_____. A percepção da mudança. *In: Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FIORIN, José Luiz *et al.* **Linguística, que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

GARRÃO NETO, Ernani. A Sociolinguística. *In: MOLLICA, Maria Cecília. Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia.* São Paulo: Contexto, 2009.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GOMES, Altair Martins. **A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal.** 215f. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GUMPERZ, John. Convenções de Contextualização. *In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. Sociolinguística Interacional.* 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Loyola, 2002, p.149-182.

GUY, Gregory R. **Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of phonology, syntax and language history.** Tese de Doutorado. University of Pennsylvania, 1981.

GIBBON, Adriana. **A gramaticalização da forma perifrástica (ir + infinitivo) como codificadora do tempo futuro: o percurso a partir de fatores Semânticos/discursivos e sociais.** Disponível em: http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ07_1.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e cultura. Línguas do Brasil,** São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, abr/jun., 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015. Acesso em: 24 jan. 2022.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Precisa-se de uma gramática. *In: VALENTE, André C. (Org.). Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações.* São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** Cengage Learning, 2011.

HOLM, John. Pidgin and Creoles. A semicrioulização do Português vernáculo do Brasil: evidência de contato nas expressões idiomáticas. **PAPIA - Atas do colóquio sobre crioulos de base portuguesa e espanhola,** 1994.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

INAF. **Indicador de Analfabetismo Funcional**. Disponível em: <<https://alfabetismofuncional.org.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

INSTITUTO CAMÕES. **Características fonéticas do português europeu vs português brasileiro**. In: Instituto Camões, 2006. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo4_1.html. Acesso em: 24 jan. 2022.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 127-140.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2023.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011a.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011b.

KÖCHE; MARINELLO. **Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel**, v. 5, n. 9, ago., 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero, ISSN 1678-8931.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa**. Tempo Brasileiro, n. 53/ 54, p. 60-94, 1978. Maher.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LIMA, Elaine Rocha. **A influência da fala na escrita dos alfabetizandos**. 2014. 83 f. Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014.

LING Tube. **Entrevista com Miriam Lemle** [completa]. YouTube. 3 de janeiro de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8KuxazDIfY8>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LINS, Alex Batista. **Três hipóteses e alguns caminhos para melhor compreender o processo constitutivo do português brasileiro**. In: OLIVEIRA, K., CUNHA E SOUZA, HF., SOLEDADE, J., (Orgs). Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 271-296.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi; MENON, Odete Pereira da Silva. FAGUNDES, Edson Domingos. O que fazer com grupos de fatores não selecionados? O caso da concordância nominal no Paraná. Gragoatá, Niterói, n. 29, p. 147-159, 2. sem. 2010.

LUCCHESI, Dante. O contato entre línguas na história sociolinguística do Brasil. *In*: VALENTE, André (Org.). **Unidade e variação na língua portuguesa**: suas representações. São Paulo: Parábola Editorial, 2015a, p. 80-100.

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

_____. Linguística histórica: uma entrevista com Dante Lucchesi. **ReVEL**, v. 17, n. 32, 2019. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELLOTA, Mário (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. O português brasileiro. *In*: **História da língua portuguesa em linha**. [sem ano] Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/hlpbrasil/index.html>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

_____. Fatores sociohistóricos condicionantes na formação do português brasileiro: em questão o prolapado conservadorismo da língua portuguesa no Brasil. **Revista ANPOLL**, n. 14, p. 205-231, jan./jun., 2003.

_____. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004a.

_____. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

_____. **Alguns aspectos da heterogeneidade dialetal brasileira e sua relação com o ensino do português**. *In*: MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala versus a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1997.

MENDES, Ronald Beline. Língua e variação. *In*: **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013, p. 111-135.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da língua portuguesa**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

MELLO, Heliana Ribeiro de. Português padrão, português não-padrão e hipótese do contato linguístico. *In*: ALKIMIN, Tania. **Para a história do português brasileiro**. vol. III, São Paulo: Novos Estudos, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Português do Brasil**. Artigo. 30 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/portuguesdobrasil/>>. Acesso em: 12 out. 2022.

_____. **Nhe'ẽ Porã: Memória e Transformação** [exposição temporária]. Daiara Tukano. Praça da Luz, Centro, São Paulo, 2023.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSOS, Melina Wassen. **Um estudo sobre o processo de mudança linguística de tipo, pior, xarope, agora e ninguém merece**. 2013. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

PESSOA, Fernando. **A língua portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PROF. DR. Ivan Guedes. **O que é uma pesquisa quantitativa e qualitativa**. 5 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xf7AdaJoQg>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

REVISTA ENTREPALAVRAS. **Xadrez e Saussure**. YouTube. 21 de outubro de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DdxZ11m78f0>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: Darcy Ribeiro completo HD. Brazilian people. Documentário**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yVWUMOGi6h0>. Acesso em: 29 ago. 2023.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por que investir em pesquisa qualitativa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 197, p. 109-115, maio 2000.

RIBEIRO, Débora Simões da Silva. **“A gente como pronome pessoal: teoria, prática e proposta pedagógica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RODRIGUES, Sérgio. **Viva a língua brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016a.

RODRIGUES, Ulisete Rodrigues de Sousa. Variação linguística, preconceito linguísticos e ensino. *In*: LABORDE; NAVES; UNTERNBAUMEN. **Interculturalidade e patrimônio em contextos latino-americanos**. Campinas: Pontes Editores, 2016b.

_____. **Fonologia do caboverdiano: das variedades insulares à unidade nacional**. 443 f. 2007. Doutorado em Linguística (Tese de Doutorado) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2007.

_____. Variação linguística, preconceito linguísticos e ensino. *In*: LABORDE; NAVES; UNTERNBAUMEN. **Interculturalidade e patrimônio em contextos latino-americanos**. Campinas: Pontes Editores, 2016b.

ROJO, Roxane. **Gêneros e tipos textuais**. [s.a] Glossário Ceale. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SALLES, Heloisa M. M. Lima-Salles. **O legado de Saussure e o conceito de língua**. **Revistas Universidade Católica de Brasília**, v. 9, n. 2, ano IX, dez. 2016, p. 17-29.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207, jul./dez., 2011.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de Redação.** São Paulo: Moderna, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1970.

SENE, Marcus Garcia; SANDES, Egisvanda Isys de Almeida. Análise de alguns traços fonológicos graduais na escrita sob a perspectiva da sociolinguística educacional. **Revista Entrelínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 167-182, jan./jun., 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr., 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociolinguística e a língua materna.** Curitiba: Ibpex, 2009.

SILVA, Maria Cecília P. de Souza. Revisão dos princípios do estruturalismo. *In: Linguística aplicada ao português: morfologia.* São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SILVA, Ana Beatriz de Oliveira. **O conhecimento de história da língua na formação dos professores de língua portuguesa.** 24 f. 2017. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Rosângela Neres Araújo da. Variação ter/haver: contexto e ensino. **Anais [do] Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino em João Pessoa**, João Pessoa, Idéia, 2003.

SILVA NETO, Serafim da. Um traço da pronúncia caipira *In: "Problemas do português da América"*, p. 247-276; "O crioulo do surinam", p 126-153. *In: Língua, Cultura e Civilização.* Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1960.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. **Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias.** *In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Org.) Português brasileiro uma viagem diacrônica.* São Paulo: Contexto, 1996.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa.** Tradução Celso Cunha. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de Linguagem e Linguística.** Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna.** *In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.) Língua Portuguesa: uma visão em mosaico.* São Paulo: IP, EDUC, 2002, p. 201-214.

UNBTV. **Diálogos: a linguística e o ensino de língua portuguesa.** YouTube, 20 de maio de 2019. Universidade de Brasília. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IVxdHi2ZRcY>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

UNBTV. **Diálogos: linguística e o ensino de português.** YouTube, 21 de agosto de 2014. Universidade de Brasília. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aIywnyVxQOo>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

UNIVESP. **História da Educação do Curso de Licenciatura em Ciências** – Turma 2014. YouTube. 6 de outubro de 2014. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=xB3y1f9jGvc&list=PLxI8Can9yAHczJD8LmcAW8Pd19KHIL2qW>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VIOTTI, Evani. Mudança linguística. *In: Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Traços graduais do português brasileiro segundo Bagno

TRAÇOS GRADUAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)⁴⁰

Código	Traço gradual do PB	Exemplos no PB
[1]	Monotongação de /ey/ e /ay/ diante de palatais e tepe a. Convenção ortográfica gera pronúncias artificiais. b. Interfere no processo de alfabetização= escrita de vogais simples no lugar do ditongo. d. Casos de hipercorreção.	pe[i]xe, ca[i]xa be[i]jo, che[i]ro (recorrente na fala)
[2]	Monotongação de /ow/ em todos os contextos	o[u]ro, besof[u]ro, tesof[u]ro
[3]	Ditongação da vogal tônica final b. Em algumas variedades do Sul-Sudeste [Centro-Oeste], não ocorre.	pais [paz], meis [mês], nós [nós], ingles [inglês], arrois [arroz], puis [pus]
[4]	Pronúncia de /l/ como /w/ em sílaba travada ou final de palavra (coda silábica) a. Sobrevive apenas na fala de pessoas muito idosas de algumas regiões (pode ocorrer como velar no sul e no Nordeste); b. Dificuldades na escrita: mau <i>versus</i> mal.	gol [gow] sal [saw] maldade [mawdade]
[5]	Apagamento do /r/ em final de palavra, especialmente no infinitivo verbal e também em substantivos terminados nos sufixos [-or] e [-ar] d. Apagamento próprio do vernáculo de todos brasileiros; e. Impropriedade de se usar o fenômeno para caracterizar a fala popular, porque também caracteriza falantes urbanos escolarizados; f. Hipercorreção na escrita: você estar, ele dar.	cantor > cantô / professor > professô Ademar > Ademá cantar > cantá / escreve > escrevê
[6]	Queda do [-s] final das formas verbais de 1ª pessoa do plural e. Generalizado na fala rápida e distensa de todos os brasileiros. f. No imperativo é quase categórica: “vamo vê isso,” “vamo dexá de conversa.” g. Vamo[s] + infinitivo = única forma viva do imperativo no vernáculo brasileiro. h. Formas como <i>cantemos, vendamos, saiamos</i> só aparecem na escrita monitorada.	4. Vamo [s] lá, 5. Compramo [s] pra você! 6. Dançamo [s] a noite toda!
[7]	Reorganização do paradigma verbal, na maioria das variedades (desaparecimento do tu e do vós). d. Improdutivo reproduzir quadro clássico de conjugação com seis pronomes: <i>tu</i> é identificado como traço de variedade regional e, nelas, é flexionado como 3ª pessoa do singular (usado em algumas regiões do Brasil)	Restam quatro formas no vernáculo do PB: (ver MATTOS E SILVA, 1. <i>Eu canto</i> 2. <i>Você/ele/a gente canta</i> 3. <i>Nós cantamos</i> 4. <i>Vocês, eles cantam</i>

⁴⁰ Essa tabela foi construída tendo como base os traços graduais categorizados por Marcos Bagno na obra *Nada na língua é por acaso*, publicada em 2007.

	e. Pronome <i>vós</i> desapareceu da fala há mais de 300 anos (usado apenas em contextos religiosos específicos da Igreja Católica). No uso vernacular do PB, você é a real 2ª pessoa do singular.	Pronome você(s) é usado como correspondente do <i>tu</i> e <i>vós</i> do PE, logo conjuga-se na 2ª pessoa.
[8]	Uso do reflexivo <i>se</i> para formar o imperativo com a 1ª pessoa do plural	3. Vamo se vê qualquer dia! 4. Vamo se falar mais tarde.
[9]	Emprego do pronome <i>ele</i> como objeto direto: c. Uso <u>antiquíssimo</u> na língua. d. Registro em textos medievais portugueses. f. Repellido pela norma-padrão, que só admite oblíquos, praticamente desaparecidos do vernáculo do PB.	4. Eu conheço ele muito bem 5. Você já tinha visto ela antes na minha casa. 6.
[10]	Análise do pronome <i>se</i> como sujeito indeterminado nas passivas sintéticas, o que acarreta não-concordância. c. Norma padrão insiste na análise de filmes como sujeito, o que contraria intuição do falante: não se fazem mais filmes... d. Essa passiva é uma invenção dos gramáticos normativistas e nunca correspondeu aos usos reais dos falantes da língua.	4. Não se faz mais filmes como antigamente. 5. Não se faz homens mais como antigamente. 6.
[11]	Verbo da 3ª pessoa singular como índice suficiente de indeterminação do sujeito, sobretudo em sentenças interrogativas.	6. Como [se] faz para o suflê não murchar? 7. Onde [se] guarda as roupas? 8. Pode estacionar aqui? 9. Onde [se] devolve livros? 10. Aqui [se] tira cópias?
[12]	Verbo analisado como impessoal na ordem verbo-sujeito, o que acarreta a não-concordância. * Norma-padrão exige concordância com sujeito posposto ao verbo.	4. Chegou os livros [chegaram os livros?] 5. Acabou as férias [acabaram as férias?] 6. Sobrou todos esses? [sobraram todos esses?]
[13]	Apagamento da preposição nas orações relativas.	4. Esse é um filme [ø] que eu gosto muito. 5. O time ø que eu torço foi campeão. 6. O livro ø que me referi já está esgotado.
[14]	Inserção da preposição depois do verbo, seguida do pronome, nas orações relativas (<i>relativas cortadoras</i> = expressão sociolinguística) * Norma-padrão exige preposição anteposta ao relativo.	1. Maria, aquela moça <i>que eu</i> trabalho com ela > Maria, aquela moça <i>com quem</i> eu trabalho. 2. Esse remédio <i>que</i> eu não posso viver sem ele > Esse remédio <i>sem o qual</i> não posso viver.
[15]	Desaparecimento do relativo <i>cujo</i> substituído por outras construções com o relativo: * Norma-padrão admite apenas construção clássica: a menina cujo pai é embaixador.	3. A menina que o pai é embaixador (<i>relativa cortadora</i>), 4. A menina que o pai dela é embaixador (<i>relativa copiadora</i>).
[16]	Uso amplo do pronome indefinido <i>onde</i> para se referir a espaço, tempo, situação etc.	Crise muito perigosa, <i>onde</i> nós precisamos olhar para frente.
[17]	Uso indistinto de <i>onde</i> por <i>aonde</i> e vice-versa. * Confusão pelo falante no uso dos pronomes	Onde você pensa que vai, Aonde você pensa que vai?
[18]	Múltiplos casos de regências não previstas pela norma padrão, usadas no vernáculo do falante brasileiro.	Assistir o filme. / Obedecer o pai. / Responder o questionário. / Ir no cinema. Chegar em Brasília. / Buscar por uma solução, implicar em prejuízo, Namorar com Pedro.
[19]	Colocação pronominal única: próclise ao verbo principal (uso recorrente na fala do brasileiro) * Uso generalizado em todo o País. A norma padrão prescreve a ênclise, que corresponde ao vernáculo do português de Portugal.	5. Me deixa em paz. 6. Eu já tinha me acostumado com a casa, 7. Você poderia me ajudar.

		8. Talvez ela tivesse finalmente se decidido a viajar.
[20]	Emprego do possessivo seu(s)/sua(s) em correlação exclusiva com você (2ª. p.), nunca com ele(s)/ela(s) (3ª. p.)	3. Você fez o seu trabalho? 4. Vocês trouxeram as suas roupas? * Para ele/ela, o possessivo usado é dele(s)/dela(s): <i>Você e o Pedro vieram no seu carro ou no dele?</i>
[21]	Uso do verbo 'ter' impessoal, com sentido de existência. Tradição purista condena esse uso de ter, prescrevendo em seu lugar o verbo haver.	4. Já tem açúcar nesse café? 5. Quantas pessoas tinham por lá? 6. Tem quantas pessoas nessa sala?
[22]	Contração de preposição de com artigo definido que introduz sujeito de infinitivo	3. O fato dele ser jovem não é desculpa para essa atitude!, 4. Chegou a hora da onça beber água!
[23]	Atribuição do gênero feminino a palavras tradicionalmente masculinas e vice-versa (na fala vernacular, a troca é frequente)	o dó > a dó (feminino) o alface > a alface duzentos gramas > duzentas gramas pexa, galha (galho), chinela (chinelo: coexistem)
[24]	Atribuição de número singular a nomes tradicionalmente classificadas como no plural	1. Os meus óculos novos > o meu óculo novo
[25]	Uso restrito da preposição a como introdutora de objetos indiretos, substituída pela preposição para. Nos verbos que indicam direção ou movimento, foi substituída por <i>para</i> ou <i>em</i> . Nas demais variedades, o uso de <i>para</i> , com verbos transitivos indiretos, é quase <u>categórico</u> . Isso explica a dificuldade que a maioria dos brasileiros têm, por exemplo, de usar o <i>a</i> craseado.	7. Dei o livro <i>para</i> Geraldo. 8. Mandei a carta <i>para</i> a editora. 9. Telefonei <i>para</i> a secretária da escola. 10. Vou <i>para</i> a escola. 11. Cheguei em São Paulo. 12. Levei o filho no colégio.
[26]	Flexão do advérbio meio Uso antiquíssimo na língua, atestado na melhor literatura, de Camões a Machado de Assis.	3. Ela está meia (meio) gripada hoje. 4. Você está meia (meio) desorientada.
[27]	Redução do par de demonstrativos este(s)/esse(s) a esse(s), para esse(s), acompanhado de um advérbio: esse aqui/esse aí.	As gramáticas normativas trazem uma série de regras para o uso de este e esse , enfatizando que este se refere ao que está mais próximo do falante e esse ao que está mais próximo da pessoa com quem se fala. Essa distinção desapareceu no vernáculo brasileiro.
[28]	Favorecimento crescente do pronome a gente para se referir à 1ª pessoa plural, ou seja, o pronome nós. Em geral, o brasileiro utiliza o pronome nós em contextos mais monitorados. Pronome-sujeito 'nós' não desapareceu no vernáculo, mas perde cada vez mais terreno para a gente. As formas oblíquas nos e conosco só ocorrem em estilos de fala muito monitorados.	3. A gente vai no cinema. 4. Você vem com a gente ?
[29]	Uso da forma há (presente do haver) no relato de eventos passados, sem correlação temporal com os demais verbos do enunciado. Esse uso da forma há como palavra gramatical invariável (talvez por analogia com a preposição A) ocorre categoricamente na língua falada e é frequente na melhor literatura, de Machado de Assis a José Saramago, mas continua sendo condenada pela norma-padrão.	1. Ele já estava esperando há duas horas quando foi atendido pelo médico.
[30]	Uso recorrente de estruturas de tópico-comentário: c) Ao contrário do que afirmam os puristas, não se trata aqui de sujeito duplo, mas de um outro tipo de estrutura sintática, presente em diversas línguas do mundo.	3. Esse carro, ele é muito econômico; 4. A margarida, ela sabe muito bem o que está fazendo etc.

	d) <u>O português brasileiro falado apresenta alto índice de construções com tópico.</u>	
[31]	Uso do pronome reto depois da preposição ‘entre’.	Não existe mais nada entre eu e Joana > não existe mais nada entre mim e Joana.
[32]	Construção comparativa e/ou enfática com verbo ‘preferir.’	Prefiro muito mais cinema do que teatro. > Prefiro muito mais cinema a teatro.
[33]	Reanálise do verbo custar, interpretado como pessoal:	Eu ‘ <i>custo a crer</i> ’ que o João disse isso de mim!

APÊNDICE C – Proposta de texto 2: narrativa ficcional

Nome do estudante: _____

Professor(a): _____ Ano/turma: _____ Data: ___/___/___ Nota: _____

PROPOSTA DE TEXTO 2: NARRATIVA FICCIONAL

A Biblioteca Nacional de Brasília, localizada no centro da capital brasileira, possui, em sua fachada interior, um painel de grafites no qual está ilustrada a história “Cata-Tesouro”. Esses grafites contam a história de Olívia, uma menina que vive no lixão e que está à procura de um tesouro. Os grafites foram elaborados pelo artista Mikael Guedes (nome artístico Mikael Omik), artista nascido em Ceilândia-DF e que hoje tem seu trabalho reconhecido nacional e internacionalmente. Leia a história abaixo com atenção.

CATA-TESOURO

“Tem um tesouro enterrado neste lugar. E eu vou encontrar. Custe o que custar.” Olívia acreditava nisso. E, todos os dias, procurava. Cavava, cavava, cavava. E, vez ou outra, encontrava mais uma pista de que havia mesmo um tesouro escondido por ali.

Já encontrou um gancho que acreditava ser a mão de um pirata. Um trono que desconfiava ser de alguma rainha. E essa estrela da varinha de uma fada madrinha. E esse mapa? Seria de algum explorador que procurou o tesouro, mas não o encontrou? Essa cama parece ter sido de uma princesa. Essas louças, da realeza. Esse caldeirão, de um bruxo ou de um feiticeiro. Estas chaves aparentemente abriam as portas de um castelo. Esse cálice pertenceu a algum rei. Essas botas a um príncipe, talvez. Esse sino, provavelmente, ficava em uma suntuosa catedral. Este cinto, nas calças de um cavaleiro medieval.

E nem com todas essas pistas, as pessoas acreditavam em Olívia. Ficavam desencorajando a menina.

“Olívia, isso aqui é um lixão.”

“Aqui não tem ouro nem tesouro.”

“Só tem bicho e lixo.”

Mas a menina era teimosa e geniosa. Valente e persistente. E uma pessoa assim não desiste facilmente. “Eu hei de encontrar um tesouro neste lugar.”

E de tanto insistir...

Um dia avistou algo brilhante.

Olívia passou dias lendo aquele tesouro, encantada e inspirada por aquelas páginas.

Tomou gosto pela leitura e foi acumulando cultura.

Agora eram as bibliotecas que ela explorava. E livros que procurava.

Assim, foi crescendo.

Virou professora, mestre, doutora.

E a menina, que morava no lixão, virou o exemplo de uma nação.

BARROS, Hugo [Mikael Omik]. Biblioteca Nacional de Brasília, Brasília, 2022.

Após ler a história “Cata-Tesouro”, você observou que Olívia encontra o tesouro que tanto procurava: um livro. Assim, torna-se professora, mestre e doutora. Agora, o(a) escritor(a) é você: **o que você gostaria que Olívia encontrasse no lixão?** A partir do trecho “Um dia avistou algo brilhante”, use sua imaginação e escreva um novo desfecho (final) para a protagonista Olívia, mas lembre-se: precisa ser diferente do que o autor escreveu! **Dê asas a sua imaginação e use o espaço todo abaixo. Mãos à obra!**

APÊNDICE D – Proposta de texto 3: texto opinativo

Nome do estudante: _____

Professor(a): _____ Ano/turma: _____ Data: ____/____/____ Nota: _____

PROPOSTA DE TEXTO 3: TEXTO DISSERTATIVO

- Leia as reportagens abaixo e depois, faça o que se pede.

TEXTO 1

Estudo aponta melhora no desempenho de alunos após o banimento de celulares em escolas

Em estudo conduzido por pesquisadores das Universidades do Texas e de Louisiana a respeito das políticas de uso de aparelhos celulares, em quatro cidades inglesas, aponta que as escolas que baniram¹ os dispositivos registraram uma melhora de até 6% nas notas dos seus alunos.

[...]

Depois que os celulares foram proibidos, os estudantes na faixa etária de 16 anos tiveram um desempenho 6,4% maior que o desvio padrão, o que, de acordo com os pesquisadores, corresponde à adição de o equivalente a uma hora a mais de estudos na escola por semana, ou “cinco dias de escola por ano”.

“É importante notar que esses ganhos (nas notas) são proeminentes² entre aqueles que têm notas menores, e que mudanças na política que permite celulares em escolas tem o potencial de exacerbar as desigualdades de aprendizagem”, escreveram os pesquisadores em um artigo no site *The Conversation*.

Eles afirmam que, enquanto o ganho observado em estudantes com notas menores foi o dobro do que aqueles com notas médias, o banimento de celulares não teve nenhum efeito entre os estudantes com notas maiores, e nem nos alunos na faixa etária de 14 anos – que tendem a usar menos os celulares.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/estudo-aponta-melhora-no-desempenho-de-alunos-apos-banimento-de-celulares-em-escolas-16141367>. Com adaptações para fins didáticos. Acesso em: 30 maio 2023.

¹ banir: proibir

² proeminente: que se destaca, que se sobressai

TEXTO 2

Por que a liberação do celular em sala de aula não é o fim do mundo

Nova lei do Governo de São Paulo permite uso do aparelho para fins pedagógicos

A partir de agora, estudantes e professores podem usar seus celulares para fins pedagógicos durante o horário de aula. O governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, sancionou lei alterando legislação de 2007 que proibia o uso do aparelho. A nova lei foi criada a pedido do secretário de Educação José Renato Nalini, em 2016, e aprovada pela Assembleia Legislativa em outubro deste ano. A regra vale para as escolas da rede estadual.

Para Nalini, essa é uma forma de confiar que os professores são capazes de orientar o uso consciente da tecnologia e de reconhecer que a sociedade está em um cenário crescente de comportamento digital. “A escola tem que estar de acordo com o que acontece fora dela. Os alunos têm que ter acesso a tudo para exercer o protagonismo e a criatividade”, diz. A professora de informática da rede municipal da capital paulista, Débora Garófalo, também é a favor da permissão. “É uma grande conquista, porque passou do tempo de a Educação aceitar o celular em sala de aula”, diz. Na opinião de Débora, o professor tem que ter cuidado e sensibilidade para que o uso do aparelho seja de fato pedagógico, e não apenas uma distração; mas ela acredita que, com conversas e debates, é possível traçar os limites e criar combinados com a turma.

No entanto, para que o aproveitamento da internet móvel como recurso pedagógico seja viável, as escolas precisam ter acesso a redes wi-fi. Caso contrário, são os alunos ou os professores quem terão que arcar com o pacote de dados 3G, por exemplo. Questionado, o secretário de Educação afirmou que empresas concessionárias

estão comprometidas a entregar banda larga sem fio para todas as escolas da rede estadual de São Paulo até outubro de 2018. “A partir de janeiro, serão 500 escolas por mês com acesso à internet”, prometeu.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7102/governo-de-sao-paulo-libera-uso-de-celular-em-sala-de-aula>. Acesso em: 31 maio 2023.

E você, o que pensa a respeito desse tema? A partir da leitura dos textos acima, escreva dois parágrafos que expressem sua opinião sobre o tema: **“Uso de celular na sala de aula: qual sua opinião?”**. Se você quiser, pesquise mais sobre o assunto, a fim de expressar o seu ponto de vista. Lembre-se de que, independentemente da sua opinião, é muito importante que você coloque ideias que reforcem o seu pensamento sobre o tema. Use as linhas na outra página para escrever seu texto (caneta azul ou preta).

Abaixo, algumas perguntas que podem te ajudar a refletir sobre o assunto:

1. Quais são as vantagens do uso do celular em sala de aula?
2. Quais são as desvantagens do uso do celular em sala de aula?
3. Como você acha que as escolas poderiam lidar com essa situação?

APÊNDICE E – Formulário “Quem é o estudante dessa escola?”⁴¹

1. Qual seu nome completo? ⁴²
2. Qual a sua idade?
 10 anos 11 anos 12 anos 13 anos 14 anos 15 anos ou mais
3. Qual a sua turma? (ao todo, foram disponibilizadas 25 opções, o que abarcou todas as turmas da escola)
4. Em 2022, em qual escola você estudou?
5. Em 2022, você foi aprovado ou retido de ano?
 Aprovado Retido
6. Já estudou em escola particular?
 Sim Não
7. Onde você mora?
 Águas Claras
 Brazlândia
 Candangolândia
 Ceilândia
 Cruzeiro
 Estrutural
 Fercal
 Gama
 Guará
 Itapoã
 Jardim Botânico
 Lago Norte
 Lago Sul
 Núcleo Bandeirante
 Paranoá
 Park Way
 Planaltina
 Plano Piloto

⁴¹ A seguir, encontra-se a lista das perguntas do formulário disponibilizado aos participantes da pesquisa, por meio de formulário eletrônico elaborado na plataforma *Google Forms*, utilizado para a coleta das variáveis extralinguísticas bem como a captura de tela da interface do formulário.

⁴² Reforça-se, mais uma vez, que a identidade dos participantes desta pesquisa foi preservada na apresentação e análise dos dados. Foi necessário perguntar o nome do estudante para que não haja repetição dos formulários recebidos.

- Recanto das Emas
 - Riacho Fundo I
 - Riacho Fundo II
 - Samambaia
 - Santa Maria
 - São Sebastião
 - SIA
 - Sobradinho
 - Sudoeste/Octogonal
 - Taguatinga
 - Varjão
 - Vicente Pires
- 8.** Quem são seus responsáveis?
- Pais (mãe e/ou pai) Avós Tios Irmãos
- 9.** Em que cidade você nasceu?
- (resposta aberta)
- 10.** Em que cidade(s) seus responsáveis nasceram?
- (resposta aberta)
- 11.** Há quanto tempo você e sua família moram no DF?
- de 1 a 5 anos de 5 a 10 anos de 10 a 15 anos de 15 a 20 anos
- Não moramos no DF
- 12.** Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Não se informar
- 13.** Qual o nível de escolaridade do seu pai?
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Não se informar
- 14.** Você tem celular próprio?

- () Sim () Não
- 15.** Você tem pacote de dados no celular?
() Sim () Não () Às vezes
- 16.** Você utiliza redes sociais (como *Facebook, Twitter, Instagram, TikTok* etc)?
() Sim () Não () Às vezes
- 17.** Você faz algum tipo de reforço escolar atualmente? (professor particular, cursinhos, aulas de Kumon etc)?
() Sim () Não () Às vezes
- 18.** Com que frequência você vai a cinemas e/ou teatros?
() Frequentemente () Raramente () Quase nunca () Nunca fui ao cinema e/ou teatro
- 19.** Você tem o hábito de ler (livros, poesia, literatura)?
() Sim () Não
- 20.** Com que frequência você lê?
() Leio frequentemente () Leio de vez em quando () Raramente leio
() Já tive o hábito de ler, mas perdi () Nunca tive o hábito de ler
- 21.** Que tipo de leitura você gosta de fazer?
() Gibis () Mangás () Livros de ficção () *Fanfictions* () Poesia () Jornais e revistas () Literatura clássica () *Best-seller* () Não tenho o hábito da leitura
- 22.** Quando você precisa escrever uma redação em português, você se sente?
() Bastante inseguro, costumo paralisar para escrever redações
() Um pouco inseguro, ainda tenho dificuldades na escrita
() Confiante, mas sinto que é um processo complicado
() Bastante confiante, não tenho dificuldades para escrever
- 23.** Você acredita que a gente precisa adequar a nossa fala de acordo com a situação e o ambiente em que estamos?
() Com certeza, a nossa fala varia de acordo com o lugar/situação em que estamos
() Não, acho que falamos da mesma maneira em todos os lugares
- 24.** Em geral, o que você acha das aulas de língua portuguesa?
() Desinteressantes
() Complicadas
() Muito interessantes
() Outras opções

APÊNDICE F – Termo de consentimento 1



Universidade de Brasília
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO ESCOLAR

Eu, **Bárbara Carolina Vanderley Boaventura**, responsável pela dissertação de Mestrado, a qual pertence ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), solicito autorização da chefia imediata desse centro de ensino para a realização da coleta de dados em sala de aula para o trabalho de pesquisa sob o título **Traços graduais do português brasileiro em textos escolares: um estudo sociolinguístico no Ensino Fundamental**, que tem como objetivo investigar fenômenos linguísticos do português com fins de desenvolver melhorias no ensino de língua portuguesa nas escolas. Para isso, conto com sua autorização para a coleta de dados realizada em parceria com docentes da unidade de ensino. Esclareço que esta pesquisa está sob a orientação da Professora Dr^a Ulidete Rodrigues de Sousa Rodrigues, matrícula FUB 1190054.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Pesquisadora responsável: Bárbara Carolina Vanderley Boaventura

E-mail: professora.barbaraboaventura@gmail.com

AUTORIZAÇÃO

Eu _____,
responsável por esta Instituição de Ensino, autorizo o uso do espaço desta unidade escolar, localizado no Cruzeiro Velho, para fins de pesquisa e publicação, desde que se preserve a confidencialidade dos dados de identificação dos participantes envolvidos.

Por ser verdade, firmo a presente autorização.

Brasília, _____ de _____ de 2023.

Assinatura e carimbo do diretor ou vice-diretor

APÊNDICE G – Termo de consentimento 2



Universidade de Brasília
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
 Programa de Pós-Graduação em Linguística

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS DOCENTES

Caro(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Traços graduais do português brasileiro em textos escolares: um estudo sociolinguístico no Ensino Fundamental**, de responsabilidade da estudante de mestrado **Bárbara Carolina Vanderley Boaventura**, professora de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal e atualmente mestranda em Linguística pela Universidade de Brasília.

O objetivo desta pesquisa é investigar fenômenos linguísticos do português com fins de desenvolver melhorias no ensino de língua portuguesa nas escolas. Para isso, a pesquisadora coletará produções textuais escritas pelos estudantes no contexto das aulas de língua portuguesa e sua contribuição, como professor em regência, será valiosa para a viabilidade desses textos. Os dados obtidos serão mantidos em sigilo bem como a identidade dos participantes.

Caso aceite contribuir com a pesquisa, preencha as informações ao final desse documento, impresso em duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora responsável.

Pesquisadora responsável: Bárbara Carolina Vanderley Boaventura

E-mail: professora.barbaraboaventura@gmail.com

Nome do(a) professor(a): _____

Disciplina que leciona: _____

Turmas para as quais leciona: _____ **Turno de regência:** _____

Assinatura do docente

Brasília, _____/_____/2023.

APÊNDICE H – Termo de consentimento 3



Universidade de Brasília
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS RESPONSÁVEIS

Caro(a) responsável,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Traços graduais do português brasileiro em textos escolares: um estudo sociolinguístico no Ensino Fundamental**, de responsabilidade da estudante de mestrado Bárbara Carolina Vanderley Boaventura, professora de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal e atualmente mestranda em Linguística pela Universidade de Brasília. Esclarecemos que essa pesquisa está sendo sob orientação da professora Dra. Ulidete Rodrigues de Souza Rodrigues.

O objetivo desta pesquisa é investigar fenômenos linguísticos do português com fins de desenvolver melhorias no ensino de língua portuguesa nas escolas. Para isso, a pesquisadora coletará produções textuais escritas dos estudantes produzidas no contexto da sala de aula. Os dados obtidos serão mantidos em sigilo bem como a identidade dos estudantes participantes.

Caso autorize que o estudante contribua com essa pesquisa, preencha as informações ao final desse documento. Desde já agradecemos!

Pesquisadora responsável: Bárbara Carolina Vanderley Boaventura

E-mail: professora.barbaraboaventura@gmail.com

Nome do estudante: _____ Ano/turma: _____

Nome do responsável do aluno: _____

Assinatura do responsável pelo estudante

Brasília, _____/_____/2023.

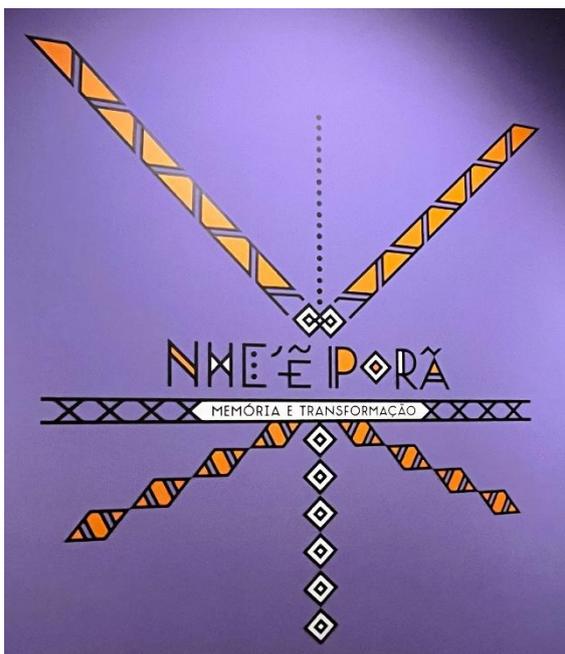
APÊNDICE I – Visita ao Museu da Língua Portuguesa (SP)⁴³

Em uma visita que fiz, em janeiro de 2023, ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, tive a oportunidade de visitar a exposição temporária *Nhe'ê Porã: Memória e Transformação*⁴⁴ que explora e apresenta a riqueza das línguas indígenas dos povos originários brasileiros. Com a curadoria de Daiara Tukano, a exposição traz à consciência dos visitantes que o cenário linguístico do Brasil vai muito além da língua portuguesa, conforme fica claro no texto introdutório da exposição:

Embora a maioria dos brasileiros acredite viver num país monolíngue, o Brasil é, na verdade, multilíngue. Estima-se a existência, em nosso território, de mais de 175 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas línguas, corpos simbólicos complexos e sofisticados, expressam diferentes cosmovisões, diferentes formas de ser e estar no mundo, e refletem uma grande multiplicidade de ideias, valores e sistemas de conhecimento (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2023) (grifos nossos).

A seguir, algumas fotos que ilustram um pouco do interior da referida exposição:

Foto 3. Exposição *Nhe'ê Porã*



Fonte: Museu da Língua Portuguesa, 2023.

Foto 4. Áudios de línguas indígenas brasileiras

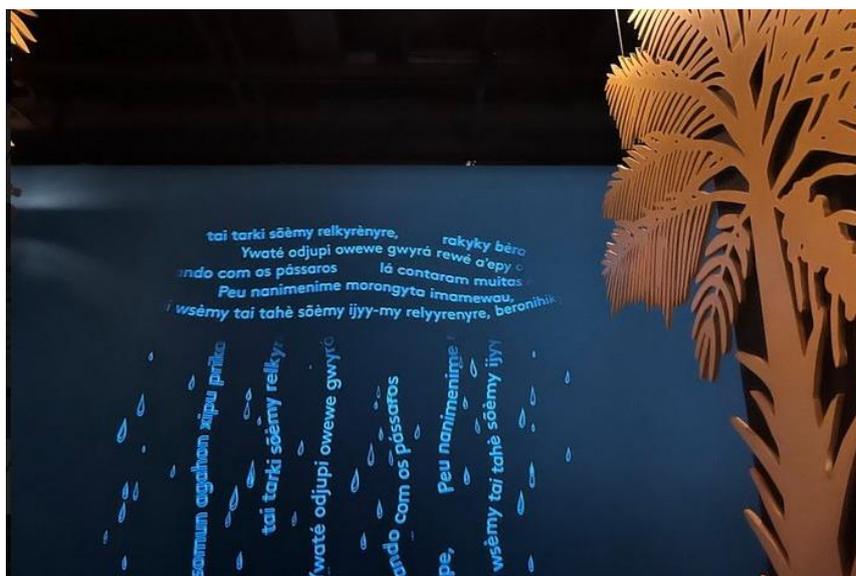


Fonte: Museu da Língua Portuguesa, 2023.

⁴³ Optou-se por inserir essa visita ao Museu da Língua Portuguesa pois tratou-se de um momento importante no início da construção desse trabalho, uma vez que essa visita trouxe importantes reflexões e inspirações para esse estudo.

⁴⁴ A exposição *Nhe'ê Porã* ocorre temporariamente, de 12 de outubro de 2022 a 23 de abril de 2023, e contou com cerca de 50 profissionais indígenas, entre cineastas, pesquisadores, influenciadores digitais e artistas visuais para sua organização. O nome da exposição origina-se da língua guarani mbya, composto a partir de duas palavras: *Nhe'ê* significa espírito, sopro, vida, palavra, fala; e *porã* quer dizer belo, bom. Juntos, os dois vocábulos significam “belas palavras”, “boas palavras”. A mostra é marco do lançamento da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032) no Brasil, liderada pela Unesco e criada para chamar atenção para a situação crítica de muitas línguas autóctones.

Foto 5. Palavras indígenas voando da parede



Fonte: Museu da Língua Portuguesa, 2023.

Esse caráter inexorável da perda de diversas línguas indígenas faladas no Brasil ressalta a relevância de pesquisas científicas nas áreas de Linguística, Sociologia e Antropologia que vêm sendo realizadas nessas comunidades de fala a fim de conhecer, coletar, registrar e investigar os traços que estruturam e constituem essas línguas, sobretudo porque o registro escrito delas possui valor histórico e sociocultural inestimável. A curadoria da referida exposição também ressalta a importância da valorização e conhecimento da história das línguas:

A língua é o melhor retrato de um povo e é também seu mais poderoso instrumento de transformação. Sabe-se que quando uma língua desaparece, extinguem-se universos. Assim, reconhecer, valorizar e fortalecer a nossa grande diversidade social, cultural e linguística é tarefa mais urgente (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2023).

Sabe-se que muito se perdeu das línguas dos povos originários que aqui viviam, e atualmente aproximadamente 40 línguas indígenas estão em iminente perigo de desaparecimento (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2023).

APÊNDICE J – Obras de Mikael Omik

Foto 6. Último painel do grafite Cata-Tesouro



Foto 7. Panorama do grafite Cata-Tesouro, no interior da BNB



Foto 8. Mural ilustrado em parede da BCE⁴⁵



Fonte: Elaboração própria.

⁴⁵ Para saber mais sobre esse painel, acesse: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/6211-livro-e-grafitado-no-muro-da-bce>. Acesso em: 14 ago. 2023.

APÊNDICE K: Dados linguísticos – 6º anos

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS - RELATO PESSOAL - 6º ano D		
Codificação	Trecho retirado do texto escolar	FENÔMENO LINGUÍSTICO
1r6d	Uma [o] lenbrança que tenho é quando eu fiz uma apresentação da páscoa. Claro, pode comer mais o verdadeiro [o] siguinificado e a ressurreição de cristo.	[o] Ortografia [o] Ortografia
2r6d	a gente [1] estava passando em uma estrada de terra A gente [2] passou muito tempo pensando em um nome [...] [...] ela teve varios [g] tipo Sky, Spice, Nick	[1] Uso do pronome 'a gente' [2] Uso do pronome 'a gente' [g] Gramaticalização
3r6d	fomos avisados que a quarentena acabou, eu fique [3] feliz, buscamos ele, [4]	[3] Monotongação em /ey/ [4] Pronome ele/ela como objeto direto
4r6d	Minha [o] viajem à João Pessoa. Nosso pais natal e bom Nossa primeira [o] viajem foi ao Rio de Janeiro Esta [o] viajem consistia em sete dias [...] [...] [o] numca soubera a virtude de como é a praia. As mares, ondas, areia, cheiro de peixe serão sempre [a] inesqueciveis	[o] Ortografia [o] Ortografia [o] Ortografia [o] Ortografia [a] Acentuação gráfica
5r6d	quando meu pai disse que eu [5] ia [6] vim passar ele disse que [7] vim ai chegou o dia [a] so que o tempo passou eu vim de avião e foi muito [o] legau	[5] Perífrase ir+infinitivo [6] Flexão verbal [7] Flexão verbal [a] Acentuação gráfica [o] Ortografia
6r6d	Um fator que [b] aconteceu nas minha ferias [8] eu e minha mãe foi na [9] fera dos [cn] importado [cv] nois [10] foi [11] compra um vidiogame [12] pra mi votei [13] pra casa [t] ai na hora do meu aniversario minha mae [t] mi deu dois mil reais	[8] Concordância verbal com sujeito anteposto [9] Monotongação do ditongo /ey/ [10] Perífrase ir+infinitivo [11] Apócope do -r em final de palavra [cn] Traço descontínuo [cv] Traço descontínuo [12] Síncope do /a/ na preposição para [13] Síncope do /a/ na preposição para [t] Traço da oralidade [t] Traço da oralidade
7r6d	Em 2022 de dezembro eu [14] fui no maranhã pra [15] brinca [16] eu brincei na praia assisti netflix [17] em casa	[14] Regência de verbos diretivos [15] Síncope do /a/ na preposição para [16] Apócope do /r/ em final de palavra [17] Regência do verbo assistir

8r6d	O meu aniversário estava chegado hoje eu agradeço a minha mãe e minha família por traze [18] mas [b] felicidade.	[18] Apócope do –r em final de palavra [o] Ortografia
	Um fato muito importante que marco [19] a minha vida foi [ho] qua-ndo Eu era [al] pequininia eu tinha 8 anos minha mãe e minha [hc] irmães elas fizeram uma festa de aniversario eu me [hc] deverti [20] muito brinque [21] muito me devesti [18] a beça eu abri o meus presentes e ganhe [22] das minhas tias roupas, sandalhia do meus amigos miteram [23] brinquedos e felicidade	[19] Monotongação em /ow/ [ho] Hipossegmentação [al] alomorfia ocasionada pela oralidade [hc] Hipercorreção [20] Apócope do –r em final de palavra [hc] Hipercorreção [21] Queda do /i/ no ditongo /ei/ [22] Queda do /i/ no ditongo /ei/ [23] Próclise ao verbo principal
9r6d		
10r6d	Hoje irei falar [21] um dia muito marcante na minha vida	[21] Perífrase 'ir' + infinitivo
11r6d	[o] En dezembro de 2022 eu fui para [o] caudas novas Quando eu cheguei era meio dia e[em] ponto. depois que cheguei fui direto para a [o] picina depois eu [22] fui [o] almossar em um restaurante [t] Tá no outro dia	[o] Ortografia [o] Ortografia [o] Ortografia [22] Perífrase ir+infinitivo [o] Ortografia [t] traço da oralidade
12r6d	Em 2019 foi um dos anos mais [cn] feliz por varias coisas o meu time do coração fez uma campanha [a] inesquecivel ganhou varios titulos já em outro ano em 2022 teve [23] varias coisas a ultima foi uma viagem e essas foi [cv] as coissas que eu me lembro	[cn] Concordância nominal [23] Verbo 'ter' com valor existencial [cv] Concordância verbal

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 6º E - RELATO PESSOAL		
Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGÜÍSTICO
1r6e	Ela é meio [1] que minha psicologa ela me ajuda [2] nas piores momentos	[2] Próclise ao verbo principal
3r6e	só que eu era muito carente de [a] atênção , as vezes por causa do trabalho deles eles não podiam [ho] medar [3] [a] atênção . Já sofri bastante bullying, então eu [o] comecei a entrar em depressão, eu estava brincando com meus primos na [a] chacara do meu vô. e eu [o] escoli e minha mãe falou: Eu fiquei supreso com [ho] oque ela falou.	[a] acentuação gráfica [a] acentuação gráfica [ho] Hipossegmentação [3] Próclise ao verbo principal [o] ortografia [a] acentuação gráfica [o] ortografia [o] ortografia
4r6e	O dia mais [o] felis foi ontem jogando fruit blox ontem [ho] anoite e [o] quando ganhei uma [o] bulacha fiquei muinto [o] felis	[o] ortografia [ho] hipossegmentação [o] ortografia [o] ortografia
5r6e	Eu tive muitos momentos bons em todos sempre no final resulta em um trauma, [o] tristesa e problemas familiares. Nesse meu aniversário de 9 anos foi [o] icrivel , após me acordarem [4] me deram [5] já que não me lembrava peguei os presentes e me senti [6] Após eu receber os meus presentes me troquei [7] ganhei varios presentes, comi varios salgadinhos futebol-de-sabão, pula-pula e uma piscina-de-bolinha. depois comi bolo e me [8] divertir [9] tanto	[4] Próclise ao verbo principal [5] Próclise ao verbo principal [6] Próclise ao verbo principal [7] Próclise ao verbo principal [8] Próclise ao verbo principal [9] Paragoge em /r/
6r6e	a gente [9] foi para uma casa da minha outra mãe, a gente [10] dormimos , na quinta [11] fui assistir mas tava [12] tão animado mas nem cosigui assitir, mas depois chegamos lá nao era muuuito iguau ao Instagram mas mesma sim foi legau [13] tinha varias picinas.	[9] Uso do pronome 'a gente' [10] Uso do pronome 'a gente' [cv] Concordância verbal [11] Perífrase ir+infinitivo [12] Aférese do segmento –es no verbo estar [13] Verbo ter com sentido existencial

7r6e	<p>sempre tive apenas meu irmão mais velho sempre fomos só nois dois sempre me dei bem [14] com ele [15] mais eu queria ser assim que sabemos que ela nasceu fomos para casa para receber eles [16] Assim que vi eles [17] Hoje ela já tem 2 anos e eu amo muito ela [18]</p>	<p>[14] Próclise ao verbo principal [15] Ditongação em /ay/ [16] Pronome ele/ela como objeto direto [17] Pronome ele/ela como objeto direto [18] Pronome ele como objeto direto</p>
8r6e	<p>eu cheguei em casa [19] e tirei minha mochila para almoçar ainda brimco mas menos do que hoje em dia para não cançar muito eu [20] fique de castigo por chegar 1:50 meio atrasado e [to] ai só posso ir sabado ou domingo.</p>	<p>[19] Regência de verbos diretivos [20] Monotongação em /ei/ [to] Traço da oralidade</p>
9r6e	<p>então eu entrei no onibus. [No] O caminho da estrutural até o cruzeiro nos fomos conversando. Depois desse dia eu e ele viramos melhores amigos pra [21] sempre.</p>	<p>[21] Síncope do /a/ na preposição <i>para</i></p>
10r6e	<p>Um momento que eu fiquei muito feliz foi que eu conhesir [hc] meus pais e debois nos saimos para uma lanchonete para se conheser melhor e [hc] eu descobrir que tinha irmão e eu [22] fui lá na casa deles para conheser E nos fomos comer o lanche da manha e debois fomos [23] toma banho de piscina e debois [pr] se secamos e lanchamos o lanche da tarde e debois fomos para casa [as] tomamo banho e fomos comer fora e fomos comer fora e debois e escovamos os dentes e [as] tomamo banho denovo e dormimos debois</p>	<p>[hc] Hipercorreção [hc] Hipercorreção [22] Regência de verbo diretivo [23] Apócope do /r/ em final de palavra [pr] Correspondência de pronomes reflexivos [as] Apócope do /s/ em verbos em 1ª pl. [as] Apócope do /s/ em verbos em 1ª pl.</p>
11r6e	<p>[24] a gente queria pedir algo diferente para comer, no dia seguinte comemoramos o aniversário das minhas primas, mas a viagem chegou ao fim, no dia seguinte da festa tivemos que ir embora. Mas [25] me senti muito feliz e alegre.</p>	<p>[24] A gente como pronome pessoal [25] Próclise ao verbo principal</p>
12r6e	<p>assistindo TV [26] até o celular da minha irmã tocar, minha mãe estava ligando para minha irmã falando para eu e ela nós arrumar [27] para sair então eu e ela fomos nós arrumar para sair Nós já aviamos chegado na feira então saimos do carro e entramos na feira. Minha irmã concordou e nós começamos a olhar até acharmos um filhote branquinho como um algodão e então [28] adotamos ele</p>	<p>[26] Regência do verbo assistir [27] Apócope da desinência de 1ª plural [28] Pronome ele como objeto direto</p>
15r6e	<p>Quando eu fui viajar de carro para florianopolis para aproveitar as feria [29] [a] Tambem ja viajei [a] varios lugares tipo [30] Fortaleza, Santa catarina.</p>	<p>[29] Concordância nominal [a] Acentuação gráfica [a] Acentuação gráfica [g] Gramaticalização</p>

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 6º D - NARRATIVA FICCIONAL		
Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGÜÍSTICO
1n6d	[1] Se passou duas semanas	[1] Concordância verbal com sujeito posposto
2n6d	nenhum traço gradual identificado	
	Um dia avistou algo brilhante esse e o sonho de Olívia mas que foi comprido mas lá no fundo do seu coração ela queria ser professora porque a sua mãe é ela viu um cachorro cavando a terra [2] pra esconder E ela estava certa: ela [3] acho uma fita K7 antiga E foi viajar [4] pra europa [5] pra ensinar matematica	[2] Síncope do /a/ na preposição <i>para</i> [3] Monotongação em /ow/ [4] Síncope do /a/ na preposição <i>para</i> [5] Síncope do /a/ na preposição <i>para</i>
3n6d	Ela ficou rica e pode dar a oportunidade de viajar o mundo.	
	porém Olívia, descartando todas as opções, [6] se iluminou. O apresentou para sua mãe que [7] insistiu em reprovar a ideia [o] talves possa ter sido isso	[6] Próclise ao verbo principal [7] Hipercorreção
5n6d	mas uma meninaha podre teve uma boa condição	
	era uma bolsa velha, mas dentro [8] tinha algo incrível era [g] tipo uma pedra pequena mas [10] tava escrito uma língua muito antiga	[8] Verbo 'ter' com valor existencial [g] Gramaticalização [10] Aférese do segmento /es/ no verbo <i>estar</i>
6n6d	[11] tava escrito uma historia	[11] Aférese do segmento /es/ no verbo <i>estar</i>
7n6d	Eu sei que [12] tem algo bem estranho ou valioso neste lugar!	[12] Verbo 'ter' com valor existencial
		[13] Monotongação em /ow/ [o] Ortografia
	Olívia [13] acho uma brilhante Ficou surpresa ela ficou [o] felis Ela [14] acho uma cosa boa no lixo Ela não sabia [15] meche [ho] natesoura	[14] Monotongação em /ow/ [15] Apócope do /r/ em final de palavra [ho] Hipossegmentação [o] Ortografia
8n6d	E [o] conprou uma [o] pasajen e foi [16] pra europa	[o] Ortografia [16] Síncope do /a/ na preposição <i>para</i>
	Um dia Olívia estava [18] chegado em casa e avistou algo [19] brilhado e encontrou Levou para casa e todo mundo [20] tava querendo o anel dela	[18] Regência de verbos diretivos [19] Queda da oclusiva do gerúndio [20] Aférese do segmento /es/ do verbo <i>estar</i>
9n6d	dali por diante a menina não lagou mais do anel	

10n6d	<p>A menina ficou muito feliz, algo encontra um caderno de ouro Passou dia escrevendo [21] na aquele tessouro, encantada com seu cardeno Olívia começou a [21] ir na escola. Ela aprendeu novas coisas e [o] conecimento. [22] Passo duas semanas Olívia fez uma prova para uma [o] gande facudade Ela [23] se tornou uma grande [o] espiração</p>	<p>[21] Hipersegmentação [22] Regência de verbos diretivos [o] ortografia [22] Monotongação em /ow/ [o] ortografia [23] Próclise ao verbo principal [o] ortografia</p>
11n6d	<p>Ela achou um diamante muito brilhante, [24] mais guardou E foi procurando, procurando neste mesmo dia, [25] mais não encontrou mais nada [g] tipo alguns minérios pois sabe que [25] vai ter um futuro brilhante com este ouro E novamente fpo criticada pelos os vizinhos e foi para a escola [o] decepiscionada Ela [26] contino e avistou algo brilhante</p>	<p>[24] Ditongação em /ay/ [25] Ditongação em /ay/ [g] Gramaticalização [26] Perífrase 'ir' + verbo principal [o] ortografia [27] Monotongação em /ow/</p>
12n6d	<p>Um dia avistou algou brilhante na cor de ouro era uma barra de ouro isso fez que ela [o] acreditace mais que avia um tesouro [27] mais isso [28] demoro muito [29] mais ela achou um colar de ouro com [o] esmerauda e vendeu o colar para comprar uma casa muinto grande</p>	<p>[29] Monotongação em /ow/ [o] ortografia [27] Ditongação em /ay/ [28] Monotongação em /ow/ [29] Ditongação em /ay/</p>
13n6d	<p>Olívia passou um dia brincando de caça ao [o] tessouro ela ficava muito impresonado com aquilo era [g] tipo um tesouro até ela ver direito era so um pedaço de bronce pintado de ouro No outro dia Olívia ficou imprecionada com aquilo</p>	<p>[o] ortografia [g] Gramaticalização</p>

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 6º E - NARRATIVA FICCIONAL			
Quant.	CODIFICAÇÃO	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGÜÍSTICO
1	1n6e	sem dados linguísticos relevantes	
2	2n6e	e também ela [hc] estar no momento com mais de 1 milhão de inscritos	[hc] hipercorreção
3	3n6e	ela chegou numa folha que [31] tinha o endereço de um lixão ela [32] tinha entendi a [o] mensagem Com o passar do tempo [o] ussando [o] numca julgue o livro pela capa	[1] Verbo 'ter' com valor existencial [2] Verbo 'ter' com valor existencial [o] ortografia [o] ortografia [o] ortografia
4	4n6e	Um dia avistou algo brinhante Olívia emcontrou um grande baú ela ficou muito rica e felis E Olívia, que morava no lixão, agora mora em uma manção , viaja o mundo [hc] enteiro com a sua querida mãe ela é muinto famosa ela agora é uma menina muinto felis.	[o] ortografia [o] ortografia [o] ortografia [o] ortografia [o] hipercorreção [o] ortografia
5	5n6e	e logo em seguida sua mãe chegou a [3] agradece e [4] levo a criança	[3] Apócope do /r/ em final de palavra [4] Monotongação do ditongo /ow/
6	6n6e	Olívia então ficou preocurando joias, no outro dia ela ficou preocurando e preocurando joias Os dias de Olívia continuaram sendo de muito preocura [5] Mais depois ela achou o trófeu mas era de papelão, Olívia ficou brava, mais muito brava	[5] Ditongação em /ay/ [6] Concordância com sujeito anteposto [7] Perífrase 'ir' + infinitivo
7	7n6e	Os pais de Olívia [6] sentiu que ela [7] ia encontrar	
8	8n6e	sem dados linguísticos relevantes ela começou a [o] economisar dinheiro para consertar o celular depois ela ficou [8] super feliz como ela não tinha internete ela [9] ia na casa da amiga dela [10] pra fazer live ela ficou [o] proficional e [o] começarão a [11] conhecer ela comprou uma casa para morar e fazer lives mais legais e [o] entereçantes	[8] Gramaticalização [9] Regência de verbos diretivos [10] Síncope do /a/ na preposição <i>para</i> [11] Pronome ele/a como objeto direto
9	9n6e	mas mau ela sabia que a vida dela [12] iria mudar Depois de 10 meses Olívia desenterou o tesouro e do lado da estatua um báu cheio de joais e a [13] parti desse dia ela ficou milionaria	[12] Perífrase 'ir' + infinitivo [13] Apócope do /r/ no final de palavra
10	10n6e	sem dados linguísticos relevantes	

11	11n6e	Olívia [o] emcontrou uma caixinha de acessórios e foi [14] mostra para os seus pais o que ela tinha [o] emcontrado e então ela foi a procura de mais [o] tezouros e ela ficou [o] casando e casando uma maleta cheia de ouro e [15] ela deu para seus pais	[14] Apócope do /r/ no final de palavra [15] Objeto direto não preenchido
12	12n6e	As pessoas falavam quem ela nunca [16] ia achar seu tesouro, mas [17] teve um dia que Olívia chegou um ponto que Olívia [18] ia desistir	[16] Perífrase 'ir' + infinitivo [17] Verbo 'ter' com valor existencial [18] Perífrase verbo 'ir' + verbo principal
13	13n6e	quando achou que avia finalmente chegado na luz que Olívia acreditava ser um lindo e belo tesouro e isso era tão imprecionante	
14	14n6e	[19] Se surpreendeu com o que a mesma via com seus olhos sem dados linguísticos relevantes	[19] Próclise ao verbo principal
15	15n6e	nenhum traço gradual identificado	
16	16n6e	No mesmo momento que ela colocou o anel, [20] surgio uma fada Para te agradecer eu [21] vou te dar três pedidos E Olívia ficou muito feliz de ter realizado o sonho dela .	[20] Hipercorreção [21] Perífrase ir+infinitivo

CATEGORIZAÇÃO DADOS LINGÜÍSTICOS - 6º D - TEXTO OPINATIVO

Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGÜÍSTICO
1o6d	as vantagens são [1] usa calculadora nas aulas de matemáticas" usar cites [o] confiáveis " usar celulares de forma adequadas	[1] Apócope do /r/ em final de palavra [o] ortografia
2o6d	as vantagens do uso do celular em sala de aula são nos [2] ajuda a ler as desvantagen são [3] tem gente que não sabe usar o celular	[2] Apócope do /r/ em final de palavra [3] Verbo 'ter' com valor existencial
3o6d	"As vantagens do uso do celular em sala de aula são: [...] [4] tipo não precisar copiar as atividades e dar uma economizada do tempo" "Mas tudo tem suas desvantagens né "Umas coisas que as escolas poderiam fazer e permitir" "mas a escola poderia fazer palestras sobre a tecnologia e a conscientização "	[4] Gramaticalização
4o6d	"o celular foi inventado para ser um ótimo utensílio, já que disponibiliza rápidas pesquisas, mais informações, mais formas de aprendizado e é um bom [he] passa-tempo. " "[...] o aparelho pode-se ser muito prejudicial à aprendizagem" "Uma das formas boas de lidar, é [o] conscientizar à todos aplicando [...]"	[he] hiperssegmentação [o] ortografia
5o6d	"o aluno pode se [hc] destrair jogando" além disso, pode [5] acontece do aluno pegar cola da prova	[hc] Hipercorreção [5] Apócope do /r/ em final de palavra
6o6d	"As vantagens são que, se [6] over alguma [a] mergencia , [7] vai poder ligar	[6] Monotongação em /ow/ [7] Perífrase ir+infinitivo
7o6d	"Não [8] vai precisa usa o livro na hora que você tive duvidar ..." "As desvantagens a pessoa ficar distraida " "Na hora que a professorar [9] tive is plicando a pessoa não [10] ta prestando atensão" " As escolas [11] deve ter cigurança em cada sala de aula podem também encinar [12] os aluno a [13] baixa aplicativos cofiáveis	[8] Perífrase ir+infinitivo [9] Aférese do segmento -es do verbo estar [10] Aférese do segmento -es do verbo estar [11] Concordância verbal com sujeito anteposto [13] Apócope do /r/ em final de palavra
8o6d	"uso de celular no quadro [13] pra tirar foto do quadro" "As desvantagens são mecher no celular quando o professor explica eu jogo dê de quando depois que terminar o quadro" na minha opinião eu posso usar o google no inglês [14] pra português	[13] Síncope do /a/ na preposição para [14] Síncope do /a/ na preposição para
9o6d	"Vamos [15] diminui o papel para parar o desmatamento nas floresta" "As escolas, na minha opinião, poderiam tem como [15] promove palestra,	[15] Apócope do /r/ em final de palavra [16] Apócope do /r/ em final de palavra

	"pesquisa conteúdo novo aprender a [16] usa a tecnologia com maturidade [17] usa para atividade e esporte ter resposta pronta" [18] te acesso aos livros	[16] Apócope do /r/ em final de palavra [17] Apócope do /r/ em final de palavra [18] Apócope do /r/ em final de palavra [19] Apócope do /r/ em final de palavra [20] Apócope do /r/ em final de palavra
10o6d	[19] ensina a [20] entra em sites confiável	
12o6d	nenhum traço gradual identificado	
	"se algum aluno tiver uma dúvida que o professor [21] não saber responder o aluno pode usar o celular para tirar a dúvida "Ou ajudar a procurar significados com mais facilidade"	
13o6d	"para ajudar a ensinar os alunos a mexer no celular e em sites confiáveis	[21] Hipercorreção
	"os alunos as vezes se [22] destrai com ele"	[22] Hipercorreção
14o6d	As escolas poderiam fazer regras [g] tipo poderiam ficar de olho nos celulares dos alunos	[g] Gramaticalização

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 6º E - TEXTO OPINATIVO		
Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGÜÍSTICO
1o6e	"é importante para que os estudos da pessoa [23] seja melhor, com os celulares "e invés de facilitar, só [24] vai prejudicar os alunos" "as escolas poderiam colocar uma aula de informática , pois está aula pode ajudar [25] eles a usar mais adequadamente ao uso do aparelho	[23] Concordância com sujeito posposto [24] Perífrase ir+ infinitivo [25] Pronome ele/a como objeto direto
2o6e	"As vantagens do uso de celular em sala de aula a internet iram ajudar mas maneiras de se comunicar com os profes mais [26] destruições em horários de aula as escolas podiam ter mais recursos tecnologico mas tudo vem do bem querer do [to] próprio aluno ou qualquer pessoa	[26] Hipercorreção [to] Traço da oralidade
3o6e	"o uso dos celulares [28] entresão mais os estudantes se [29] entresam mais mas ajuda também ler respostas instantaneas pode surgir duvida e pode [30] tira essa duvida. O alunos pode usar cuando e necessario nas aulas. As desvantagens são o aluno não ficar prestando atenção nas aulas ficar fazendo ligação cuando não é preciso pesquisando nos sites que não são confiaveis jogar na aula cuando a professora não permite na minha opinião, [31] as escola poderiam [trecho indecifrável] uns cursos de [32] enformatica para nós, tabem dar aulas mais tecnologicas, [g] tipo aulas com pesquisa com o celular.	[28] Hipercorreção [29] Hipercorreção [30] Apócope do /r/ em final de palavra [31] Concordância nominal no determinante [32] Hipercorreção [33] Gramaticalização
4o6e	nenhum traço gradual identificado	
5o6e	As desvantagens são que os alunos veem sites maiores de 18, sites não confiaveis , [34] tirar foto dos colegas sem permissão , assistir no youtube	[34] Concordância com o sujeito anteposto
6o6e	"as escolas poderiam colocar numa internet boa, colocar aula de informatica	
7o6e	nenhum traço gradual identificado	
8o6e	os pontos positivos do uso do celular são pesquisas ageis e rápidas ajuda na fixação da materia, ajuda nas duvidas poderia fornecer tambem aulas e oficinas de informatica para os alunos aprenderem a [36] manuseia o celular	[36] Apócope do /r/ em final de palavra
9o6e	As vantagens do uso do celular em sala de aula são ter informações sobre coisas importantes na aula [37] tipo na hora de for procurar sobre algum lugar As escolas poderiam dar acesso a internet ou aulas de informatica para mais informações e nos ajudar nas tarefas mais díficeis	[37] Gramaticalização

10o6e	o aluno pode acabar se viciando em algum jogo no celular que acaba não se consentando na aula e acabando fazendo outros não se consentrar os professores mandariam mensagens [38] pra trazer o celular ou não	[38] Síncope do /a/ na preposição para
11o6e	os alunos [39] tira duvida com os professores [40] tipo de cursos e tambem varias [41] enformacoes e tambem ficar conversando por mensagem na sala	[39] Concordância verbal com sujeito anteposto [40] Gramaticalização [41] Hipercorreção
12o6e	sem traços graduais identificados	
13o6e	A muitas vantagens e desvantagens Uma das vantagens é que, quamndo algum aluno tiver dificuldade o aluno poderia pesquisar em um site confiavel na internet Mas como [42] tem muitas vantagens também à muito desvantagens atender ligações disnecessarias deveriam permitir os celulares nas aulas apenas para retirar duvida	[42] Verbo ter com valor existencial
14o6e	sem traços graduais identificados	
15o6e	Na minh [hc] opnião o celular em sala de aula e bom com o uso de fone para não [43] encomodar ninguem Porém [44] tem alunos que torna isso ruim é melhor o aluno so deixar o celular na mochila é só ussar para falar ai o aluno pede licenca para o professor sai da sala e resolve oque ele tem para resolver	[hc] Hipercorreção [43] Hipercorreção [44] Verbo ter com valor existencial [45] Concordância verbal com sujeito anteposto
16o6e	As vantagens de usar o celular em sala de aula são, quando alguém esta com duvida e quer ir a fundo, pode pesquisar no google para tirar a duvida e conseguir elaborar uma resposta [46] mas completa A escola poderia encontrar uma solução, como fazer aulas tecnologicas	[46] Uso indistintivo de mas x mais
17o6e	As vantagens do uso do celular em sala de aula são tirar duvidas rapidas e obter informacoes rapidas e os alunos ficariam [47] destraidos os alunos que terminaram os deveres [48] pode mecher nos celulares	[47] Hipercorreção [48] Concordância verbal com sujeito anteposto
18o6e	A interatividade aumenta o envovimento com a série de feramentas que não estão disponiveis no [47] incino tradicional	[47] Ortografia

APÊNDICE L: Dados linguísticos – 7º anos

CATEGORIZAÇÃO DADOS LINGÜÍSTICOS - 7º C - RELATO PESSOAL		
Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGÜÍSTICO
1r7c	Passamos dois dias no carro para [1] chegar no resort super chic Passamos 10 dias lá, e em 1 desses dias decidimos jogar ping pong Com isso, um homem [2] me deu uma bronca No resto da viagem, esse homem [3] ficou me olhando torto	[1] Regência do verbo 'chegar/ir' no sentido diretivo [2] Próclise ao verbo principal [3] Próclise ao verbo principal
2r7c	Quando eu nasci, eu fiquei bem doentinha passei 2 meses no hospital tomando [4] enjeção e luz Quando eu [5] sair , fiquei nova de novo.	[4] Hipercorreção [5] Paragoge do /r/
3r7c	Eu [6] vou falar de quando eu conheci a minha melhor amiga quando eu entrei na sala [7] a gente [8] tava se encarando e não nos falamos depois de 1 mês e meio [9] a gente [10] tava na quadra [11] a gente ficou se falando por uns meses	[6] Perífrase verbo ir+infinitivo [7] Uso da expressão a gente [8] Aférese do segmento -es no verbo estar [9] Uso do pronome a gente [10] Aférese do segmento -es no verbo estar [11] Uso do pronome 'a gente'
4r7c	Mas quando [12] me perguntam sobre, eu fico em branco [13] e me esqueço completamente de tudo Então, enquanto eu ficava mais velho e maduro, eu quero uma pessoa que eu possa ser ainda mais íntimo uma pessoa que beije e abraçe que ela possa conhecer minha família e eu a dela juntei coragem e em uma segunda-feira eu à pediria em namoro	[12] Próclise ao verbo principal [13] Próclise ao verbo principal
5r7c	Uma história marcante foi de quando eu viajei [14] pra casa da minha vó Eu tinha saído o dia inteiro, [15] ido no clube e [16] me divertido muito de noite eu e minha prima fomos para debaixo da mesa e eu simplesmente peguei a peça inteiro de quijo para comer comi tudo serio eu fiquei morrendo naquele dia depois no outro dia eu fui embora	[14] Síncope do -r na preposição para [15] Regência do verbo ir [16] Próclise ao verbo principal
6r7c	mas nos fomos na época errada então a água estava bem suja Eu quase [17] me afoguei nas ondas por causa da alta frequência,	[17] Próclise ao verbo principal

Minha **viajem** inesquecível
 Todos nós **acordavamos** cedo para aproveitar
 ainda à noite [18] **tinha show** para crianças e adultos. [19] **tinha varios coisas** muito legais
 parecia **um sonho que eu seria a primeira não querer acordar**
 7r7c E foi essa minha melhor **viajem** inesquecível até hoje, nunca [20] **vou esquecer**

[18] Emprego do verbo ter com valor existencial
 [19] Emprego do verbo ter com valor existencial
 [20] Perífrase ir + infinitivo

Eu e [21] **meos** amigos [22] **era tão feliz**
 Eu tinha meu amigo que chama Dudu
Eu e ele [22] jogava muita bola na rua
Nois [23] se conhecemos já tem 10 anos
nois [24] brincavam de [25] muitas coisa
eu tenho 4 amigo e [26] nois era felizes
a minha vó chamou [27] pra nois muda na chacara junto com ela
meu pai [28] aceito [29] mora com ela
ai que eu fiquei mais triste que eu ja [30] tava
ai [31] nois mudou [32] pra la
minha vó ficou muito felizes
ai [33] nois se mudou para uma casa que era do meu pai
ai [34] nos passou 1 ano nessa casa
 8r7c ai meu pai decidiu [35] **arruma uma casa**
 ai passou mais 1 anos e minha vó moreu

[21] Hipercorreção
 [22] Não concordância verbal
 [23] Não concordância verbal (traço descontínuo)
 [24] Não concordância verbal (traço descontínuo)
 [25] Concordância no determinante
 [26] Não concordância verbal (traço descontínuo)
 [27] Síncope do -r na preposição para
 [28] Monotongação do tidongo /ow/
 [29] Apócope do -r em final de palavra
 [30] Aférese do segmento –es no verbo estar
 [31] Não concordância verbal (traço descontínuo)
 [32] Síncope do -r da preposição para
 [33] Não concordância verbal (traço descontínuo)
 [34] Não concordância verbal (traço descontínuo)
 [35] Apócope do -r em final de palavra

Quando eu era pequena eu [36] **tava na casa** do meu avô,
 ela [37] **me deixou** sozinha.
 E viu que **era eu no chão**
ela [38] foi ligar para a ambulancia e ligou para a policia
ai [39] chegou os três na casa do meu avô
 9r7c Essa história [41] **me marcou** muito pois com isso [42] **eu perder** minha cartilagem do braço.

[36] Aférese do segmento –es no verbo estar
 [37] Próclise ao verbo principal
 [38] Perífrase ir + infinitivo
 [40] Não concordância com sujeito posposto
 [41] Próclise ao verbo principal
 [42] Paragoge do /r/

10r7c No final do ano, minha mãe disse que **eu [43] ia sair** da escola por varios motivos não **valia apenas** enquanto **terminavam** o ano minha mãe achou tive que **[44] deixa** nossa casa lá em **samanbaia** a primeira semana **[45] a gente ainda [46] tava se mudando e até por isso levei bastante falta mas agora [47] to [48] me acostumando com minha casa, escola e fazendo novos amigos**

[43] Perífrase do verbo + infinitivo
[44] Síncope do /r/ em final de palavra
[45] Uso da expressão a gente
[46] Aférese do segmento -es no verbo estar
[47] Aférese do segmento -es no verbo estar
[48] Próclise ao verbo principal

11r7c Em um dia **eu [49] fui num** aniversario no aniversario dela **[50] tinha varios** amigos dela só que depois eu **vim [51] pra** brasilã **[52] gostei disso não** mas e a vida **nos dois não [53] perdeu a comunicação** recebi a notícia **que ele [54] ia vim pra cá [55] pra brasilã** eu fiquei muito feliz porque **[56] nós ia se ver denovo ele foi [57] pra minha casa e eu [58] fui na dele, e acabou que nós dois comemos a namorar e [59] agente terminou e nunca mais [60] nos se falou**

[49] Regência do verbo ir
[50] Verbo ter com valor existencial
[51] Síncope do -r na preposição para
[52] Topicalização (ver com a Uli)
[53] Traço descontínuo
[54] Perífrase do verbo ir+ infinitivo
[55] Perífrase do verbo ir + infinitivo
[56] Traço descontínuo
[57] Síncope do -r na preposição para
[58] Regência do verbo ir
[59] Uso da expressão a gente
[60] Concordância verbal (descontínuo)

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS - 7º F - RELATO PESSOAL

Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGUÍSTICO
1r7f	não sabíamos mecher no fogo Acontece que eu minha amiga havíamos deixado o gás ligado	
2r7f	Derrepente o meu pai falou que eu a minha irmã [61] vai dormir as 20:00 da noite, só que ele não falou o porque Quando [62] chegamos em casa , eu já fui direto para cama minha mãe [63] me acordou , eu fui para a cozinha minha mãe falou que [64] a gente vai para o parque aquático Eu fiquei tão feliz e fui [65] me arrumar [66] Chegando no parque aquático	[61] Perífrase ir + verbo infinitivo [62] Regência do verbo chegar [63] Próclise ao verbo principal [64] Uso da expressão a gente [65] Próclise ao verbo principal [66] Regência do verbo chegar
3r7f	Eu e minha turma combinamos de irmos au shopping e meus pais [67] me deram dinheiro eu e meus amigos tínhamos combinado a data No dia combinado, eu foi au terraso shopping, Quando acabou nós disidimos [68] ir joga no fliperama Para mim foi um dia maravilhoso e muito divertido que eu passei com meus amigos	[67] Próclise ao verbo principal [68] Perífrase ir + infinitivo

4r7f	Em um dia eu e meus amigos fomos ao cinema comemorar o aniversário de uma amiga E decidimos [69] assistir mario tart o filme foi muito bom todos adoramos brincamos muito, em varias maquinas diferentes encontramos uma maquina de algodão doce tiramos foto em uma cabine fotografica	[69] Regência do verbo assistir
5r7f	Sem traços graduais identificados	
6r7f	meu tio [70] me buscou em casa chegando a noite [71] a gente [72] foi dormir , logo no dia seguinte, que era uma sexta-feira há tarde [73] fomos viajar rumo a pirinopoles [74] passou muitas horas e fomos para o hotel lá os adultos foram fazer uma fugueira fomos em uma maquina de bolinha de silicone sera que até hoje a moeda [75] ta lá?	[70] Próclise ao verbo principal [71] Uso da expressão a gente [72] Perífrase ir + infinitivo [73] Perífrase ir+infinitivo [74] Não concordância com sujeito posposto [75] Aférese do segmento –es no verbo estar

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 7C – NARRATIVA FICCIONAL

Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	Fenômeno linguístico
1n7c	sem traços graduais identificados	
2n7c	Era um lápis, [1] mais não um lápis comum, Com ele, poderíamos [1] escreve , imaginar várias coisas Ela começou a escrever muitas historias E viu que suas [3] historia realmente [4] era boa	[1] Ditongação em /ay/ [2] Apócope do –r em final de palavra [3] Não concordância com núcleo de sintagma nominal [4] Não concordância verbal
3n7c	Mas [5] teve um dia que Olívia acordou tão inspirada até que ela viu que mais cedo [6] tinha alguém que avia mexido Então, todos os dias ela caçava, caçava Quando ela [7] chegou na prefeitura o porque ela ganhou isso tudo	[5] Aférese do segmento –es no verbo estar [6] Verbo ter com valor existencial [7] Regência de chegar com sentido diretivo
4n7c	Gastou todo o dinheio, em itens completamente desnecessários Ela [8] se achava muito boa quando rica	[8] Próclise ao verbo principal

5n7c	<p>E [9] em vestiu na carria Depois de muito tempo encontrou seus pais e ajudou a pagar as contas e varias outras coisas Teve que pagar muito caro na cirurgiar e [10] descurbio que ela pegou no lixo E os pais delas [11] ficou muito triste pena que não conseguiu se curar e infelicamente</p>	<p>[9] Hipercorreção [10] Hipercorreção [11] Não concordância verbal</p>
6n7c	<p>E deu o dinheiro [12] pra mãe dela e ficou com o livro Como ela não sabia ler muito então ajudou muito [13] ela Ela cresceu e aos 25 anos compôs 5 músicas e virou a maior cantora do Brasil</p>	<p>[12] Síncope do /a/ na preposição para [13] Pronome ele/ela como objeto direto</p>
7n7c	<p>Ela achou oque queria 204 milhões de reais no lixão E comprou muitos moveis e tinha até uma sala de cinema dentro da casa Eles eram inseparaveis E então ela superou, claro, mais ficou triste [14] pro resto da vida</p>	<p>[14] Apócope da sílaba final + elisão à sílaba seguinte</p>
8n7c	<p>Como ela estava no meio do lixão, [15] ia ser impossível acreditar nela Ela [16] vai mudar a vida de todas as pessoas Quando ela abriu a bolsa [17] vio que não era dinheiro, ela [18] vio que era Então ela [19] foi na cidade e converçou Então ele investil nela e ela conseguil Ela era dona de varias [20] impresas e o lixão onde ela morava agora é varios predios super ricos Ai o cara [21] olho ele falou que não era diamante era rubi Ela [22] fico feliz e ela [23] falo [24] pra mãe e ela falou que [25-26] ia viaja para Paris</p>	<p>[15] Perífrase ir+infinitivo [16] Perífrase ir+infinitivo [17] Hipercorreção [18] Hipercorreção [19] Regência de chegar com sentido diretivo [20] Hipercorreção [21] Monotongação do ditongo /ow/ [22] Monotongação do ditongo /ow/ [23] Monotongação do ditongo /ow/ [25] Perífrase ir+infinitivo [26] Apócope do -r em final de palavra</p>
9n7c	<p>Quando ela viu o que era um diamante ela [27] fico surpresa Ela pegou o diamante e começou [28] a corre e o homem correu [29] atrais dela Ela foi [30] pra fora do fero velho e a polícia E Olívia falou para a polícia que o homem [31] tava correndo atrás dela</p>	<p>[27] Monotongação do ditongo /ow/ [28] Apócope do -r em final de palavra [29] Ditongação em /ay/ [30] Síncope do -a na preposição para [31] Aférese do segmento -es no verbo estar</p>
10n7c	<p>[32] Mais ai ela achou um papel Ela entrou na porta e começou a seguir o caminho</p>	<p>[32] Ditongação em /ay/</p>
11n7c	<p>Quando Olívia abriu a porte [33] se deparou com muitos ouros sem traços graduais identificados</p>	<p>[33] Próclise ao verbo principal</p>

CATEGORIZAÇÃO DADOS LINGUÍSTICO - NARRATIVA FICCIONAL - 7º ano F

Codificação	Trecho para análise	Fenômeno linguístico
1n7f	Assim que ela escultou a voz, sentil um arrepeio Ela colocou [1] ele na mão	[1] Pronome <i>ele/ela</i> objeto direto
2n7f	Onde Paola [2] passo o dia que deus deu [3] pra ela lendo esse tesouro que poderia dar um futuro brilhante a Paola Um futuro [4] aonde podia aprender tudo Tudo sobre essa proficção maravilhosa [5] Aonde [6] mecheno com os animais como poder [7] aprende com a vida e os tombos que a vida der E viver nun lugar onde so [8] ten [9] pais e ar de liberdade	[2] Monotongação do ditongo /ow/ [3] Síncope do /a/ na preposição para [4] Aonde x onde [5] Aonde x onde [6] Síncope de -d no gerúndio [7] Apócope do -r em final de palavra [8] Verbo ter com valor existencial [9] Ditongação em /ay/
3n7f	que não existe tudo aquilo que [10] ten na cidade, como roubo, pessoas falsas e outras [11] coisa Ela ficou encantada e [12] vio que a espada estava completamente limpa	[10] Verbo ter com valor existencial [11] Não concordância nominal [12] Hipercorreção
4n7f	Facinada com os belos desenhos que viu... Falaram que não [13] ia levar a nada compradores do mundo inteiro [14] iam comprar as artes dela	[13] Perífrase ir+infinitivo [14] Perífrase ir+infinitivo [15] Perífrase ir+infinitivo
5n7f	Olívia [15] foi contar para mãe Porque eles [16] irão no museu falar para o dono Elas [17] foram comprar algumas coisas para a casa dela	[15] Perífrase ir+infinitivo [16] Regência do verbo chegar/ir com sentido diretivo [17] Perífrase ir+infinitivo
6n7f	Ela lembrou que tinha achado uma chave o cadeado não tinha o formato [18] igual os outros Então ela [19] foi arrumar sua mochila para no proximo dia ir ate o local Quando ela chegou, [20] tinha somente água por todo canto, então ela teve que rodar aquele local	[18] Ver com a Uli [19] Perífrase ir+infinitivo [20] Verbo ter com sentido existencial

7n7f	<p>pensando que [21-22] iria acha um tesouro ela achou varias e varias coisas que o gancho era do capitão pirata um calderão [23] penso que fosse de um bruxo [24] penso ter achado um calise de um rei [25] mais um dia ela achou uma bolsa e ela vendeu e [26] saio das ruas</p>	<p>[21] Perífrase ir+infinitivo [22] Apócope do –r em final de palavra [23] Monotongação do ditongo /ow/ [24] Monotongação do ditongo /ow/ [25] Ditongação em /ay/ [26] Hipercorreção</p>
8n7f	<p>Ela pegou aquela mala marrom de couro marrom-claro e [27] abriu ela achou várias passagens [28] pra diversos lugares até que percebeu que tinha [29] tipo uma segunda mala se para ninguém mais [30] ver ela [31] Vão achar que eu roubei, mas [32] vai me ajudar demais e eu [33] vou poder sair desse lixo</p>	<p>[27] Pronome ele/ela como objeto direto [28] Síncope do /a/ na preposição para [29] Gramaticalização do substantivo tipo [30] Pronome ele como objeto direto [31] Perífrase ir+infinitivo [32] Perífrase ir+infinitivo [33] Perífrase ir + infinitivo [34] Próclise ao verbo principal [35] Regência do verbo chegar com sentido direto [36] Próclise ao verbo principal [37] Regência do verbo chegar com sentido direto [38] Ditongação em /ay/ [39] Regência do verbo chegar com sentido direto [40] Verbo ter com sentido existencial [41] Ditongação em /ay/ [42] Apócope da sílaba final + elisão à sílaba seguinte [43] Hipercorreção</p>
9n7f	<p>Olívia se perguntou já a caminho enquanto ela nadava tentando chegar no ponto a menina confusa [36] se pergunta ela fica meses e meses tentando [37] chegar naquele ponto [38] mais toda vez que ela chegava lá você deve fincar o cajado assim que [39] chegar novamente no ponto brilhante ela acha a xave em baicho do baú [40] tinha um passa porte para o futuro</p>	
10n7f	<p>[41] Mais a coisa foi mais [42] pro fundo [...] só que mais abaixo ela [43] sentio o lixo</p>	

Eu poso transformar rios secos em agua
 Mas mau sabia a Olívia
 Serto dia ela fala brincando com o tridente
 Ele desapareceu da mão da Olívia
 a Olívia **[45] tava** muito cansada da vida dela
 Ela chegou em casa **[46] deferente**
 a rainha apareceu e dise voce **[47] vai ganhar de vouta**
e [48] foi lutar contra os [49] vilois
 ela ficou conhesida como deusa do mundo

11n7f

[45] Aférese do segmento –es no verbo estar

[46] Hipercorreção

[47] Perífrase ir+infinitivo

[48] Perífrase ir+infinitivo

[49]

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 7º C - TEXTO OPINATIVO

Codificação	Trecho para análise	Fenômeno linguístico
1o7c	sem traços graduais identificados	
2o7c	pois o celular [1] ele tem uma função também de dar [2] as resposta facil [3] As desvantagem são que pode te atrapalhar além de desviar sua concentração, não levar o celular [4] pra escola	[1] Topicalização [2] Não concordância com o núcleo de sintagma nominal [3] Não concordância com o núcleo de sintagma nominal [4] Síncope do -r na preposição para
3o7c	fora não devemos mecher no celular em sala de aula pode nos [5] prejudica nos [6] estudo e acaba atrapalhando nossos estudos	[5] Síncope do -r no final da palavra [6] Não concordância no núcleo de sintagma nominal
4o7c	Mas também possuem desvantagens, como: ... As escolas deveriam introduzir um modo na qual aja restrições mas que os alunos pudessem [7] usa o celular da maneira devida,	[7] Apócope do -r no final da palavra
5o7c	As desvantagens de usar o celular que pode [8] atrapalha na hora em que a professora estiver [9] explicano e na consentração na aula a escola podia [10] entra nu cosenço que tanto o celular pode [11] atrapalha como pode ajudar no estudo	[8] Apócope do -r no final da palavra [9] Síncope do -d no gerúndio [10] Síncope do -r no final da palavra [11] Síncope do -r no final da palavra
6o7c	avisar o momento exato do preconceito ou do bullying que ele pode [12] tá sofrendo Mas o celular também pode atrapalhar caso o aluno [13] teja usando o celular com responsabilidade e [14] tá assistindo na aula e tals . Eu acho que as escolas podiam colocar regras mais nem tanto rígida, Então acho que temos conversar muitos com adolescentes para eles poder seguir regras.	[12] Aférese do segmento -es no verbo estar [13] Aférese do segmento -es no verbo estar [14] Aférese do segmento-es no verbo estar

7o7c	<p>Como eu [15] tipo o celular é muito bom para tudo, ligar se acontecer alguma coisa mas tem gente que faz né As escolas poderiam deixara levar celular só para mecher no intervalo e eu não vejo graça de mecher no celular então pelomenos a nossa escola esta agindo bem com esse negocio de celular</p>	[15] Gramaticalização do substantivo tipo
8o7c	<p>é que você pode tirar duvidas que você não entendeu você pode se desconsentrar ou até [16] perde o foco Para mim as pessoas da escola [17] podia colocar por exemplo a mãe ligar para [18] enformar alguma coisa por exemplo os alunos [19] pode ter muitos problemas para se consentrar e tem que ouvir musica a vantagem ou as desvantagens de um aluno trazer o celular para a escola</p>	<p>[16] Síncope do -r no final da palavra [17] Não concordância do verbo auxiliar [18] Hipercorreção [19] Não concordância do verbo auxiliar</p>
9o7c	<p>por exemplo um aluno podem preferir ouvir um podcast sobre o celular e bom [20] pra tira foto no quadro falta de concentração, esse defeito todo mundo já percebeu alem de [21] tira o foco dos conteudos na sala de aula você não [22] vai presta [23] atenção pensar em praticas eficazes que posam atenuar esse uso</p>	<p>[20] Síncope do -r na preposição para [21] Apócope do -r no final de palavra [22] Perífrase ir+infinitivo [23] Apócope do -r no final de palavra</p>
10o7c	<p>o celular [24] te atrapalha a fazer as coisas e dentro de sala de aula, [25] vai te desconcentrar e vai fazer você reprovar pois você não prestou atenção então o celular [26] te atrapalha muito na escola e dentro da sala de aula As escolas [27] poderia deixa usar o [28] celula na escola</p>	<p>[24] Próclise ao verbo principal [25] Perífrase ir+infinitivo [26] Próclise ao verbo principal [27] Não concordância com núcleo SN [28] Apócope do -r no final de palavra</p>
11o7c	<p>e pelo [29] celula o acesso e mais rapido, e a desvantagem é que tem vezes que os alunos ficam mexendo e isso tira a atencao não só dele e de todo mundo</p>	[29] Apócope do -r no final de palavra

12o7c Eu [30] **levo ele** [31] **pra** todo canto e a vantagem de [32] **levar ele**
 a vantagem é que [33] **tipo** se eu terminar de fazer atividade e poder mecher nele,
 e quando eu [34] **to** no recreio eu não tenho nada **pra** fazer
 aí eu posso ficar mechendo nele
 a bateria pode [35] **acaba**
[36] tem uns que [37] devolve no final da aula e tem uns que so [38] devolve
pros pais quando eles [39] forem na escola
 podia deixar ouvir musica **enquanto nós [40] está escrevendo**
[41] nós so quer pegar a respostas,
 mas e isso que eu tenho **[42] pra** dizer

13o7c Os celulares são bons e ruins ao mesmo tempo
 mas para os professores tamben **[43] pode ser bom**, como uma forma de realizar
 trabalhos de uma forma mais rapida e pratica,
 mas toda coisa boa tem um lado ruim
 pode ser prejudicial ao estudante e a tamben ao professor
 Alem que o celular pode ser usado para coisas erradas
 Em minha opnião, cada professor decide como sera o uso do aparelho en sua
 presença.

[30] Pronome ele/ela como acusativo
 [31] Síncope do -r da preposição para
 [32] Pronome ele/ela como acusativo
 [33] Gramaticalização do substantivo tipo
 [34] Aférese do segmento -es no verbo estar
 [35] Síncope do -r da preposição para
 [36] Uso do verbo ter com valor existencial
 [37] Não concordância com o verbo
 [38] Não concordância com o verbo
 [39] Regência do verbo ir
 [40] Traço descontínuo
 [41] Traço descontínuo
 [42] Perífrase 'ir'+infinitivo

[43] Concordância verbal

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 7º F - TEXTO OPINATIVO

Codificação	Dado linguístico	Fenômeno linguístico
1o7f	[...] [43] se aprofundar num assunto que se interessou Um dos melhores jeitos de [44] se lidar com isso apenas com a permissão do professor	[43] Próclise ao verbo principal [44] Uso do verbo se como índice de indeterminação do sujeito
2o7f	e que quando os aluno e nen o professor [45] não souber de uma coisa que estamos com duvida conseguimos usar para a duvida que tivemos e as desvantagem e os alunos querer ficar usando fora de horario Quen tiver usando o celular fora de horario e sem permissão entregar so aos pais e dar um comunicado [46] pro aluno	[45] Não concordância com o sujeito composto [46] Contração da preposição para + o
3o7f	Em minha opinião, o uso do [47] celula e um problema para os estudo , porque nem presta atenção só fica olhado [48] o celula e fica olhado [49] as hora , a escola poderia prober o uso de [50] celula mandar no grupo dos pais [51] pra não trazer mais e também não [52] deixa os alunos [53] mexe nele na aula [54] Proibi 100% Porque isso e um problema [55] nos estudo	[47] Síncope do -r no final da palavra [48] Não concordância com o núcleo de sintagma nominal [49] Não concordância com o núcleo de sintagma nominal [50] Apócope do -r no final da palavra [51] Síncope do -r na preposição para [52] Apócope do -r no final da palavra [53] Apócope do -r no final da palavra [54] Apócope do -r no final da palavra [55] Não concordância com o núcleo de sintagma nominal
4o7f	Os meninos podem ter alguma emergencia Podem utilizalos responder algumas duvidas utilizalo para olhar a hora e si não tem tempo [56] pra copiar pode tirar uma foto e usalo somente no recreio e com o consentimento do professor	[56] Síncope do -r na preposição para
5o7f	Mecher no celular e ficar de castigo pelos pai Proibir os alunos de levar o celular	
6o7f	Usar um aparelho eletronico e usar somente nos horarios livres porem levar e usar durante a aula e na troca de sala devolveos para os alunos não [57] usariam ele durante a aula	[57] Emprego do pronome ele como acusativo
7o7f	tira duvida uso conciente metodo de aprendizado iria utilizar para [58] fala com os amigos eu acho que podia deixar 5 ou 10 ou 15 minutos livres para fazer oque quiser mais só quem terminou as atividades	[58] Apócope do -r no final da palavra

8o7f	<p>e [é] só você simplesmente entrar no seu celular porque tem tudo oque você quiser e as vezes meio esquecida e [59] deixa ela com dificuldade na hora de se concentra nos estudos nas matirias e nas atividades Tipo quando a tecnologia for mais avançada eu inventaria um robo que teria um vizor de sensação termica e ele recolheriao na hora e só devolveria [vazio] depois da aula</p>	[59] Pronome ele/ela como acusativo
9o7f	<p>Uma das maiores vantagens na sala de aula é que quando estiver fazendo uma tarefa você pode [60] pesquisa na internet para uma possivel ajuda ou resposta As desvantagens seriam que aulguns alunos usam o celular não para pesquisar mais sim para jogar porem tirando a confiança que o professor tinha do aluno ou da turma ou tirando a dinamica que as vezes</p>	[60] Apócope do -r no final da palavra
10o7f	<p>A vantagem de usar o selular voce consegue e depois o pai [61] te bater e só ligar o celular para ligação de emergência ficar atento ao bullying e gravasão de professores</p>	[61] Próclise ao verbo principal

APÊNDICE M: Dados linguísticos – 8º anos

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS - 8ªA - RELATO PESSOAL		
Codificação	Dado linguístico	Fenômeno linguístico
1r8a	<p>[1] A gente foi para o Rio de Janeiro [cv] Foi muita pessoa então alugou uma van Ai depois [2] a gente pegou mas não me lembro [3] Mais [4] a gente foi para uma casa grande por que [cv] era muita pessoa [5] mais era um pouco longe Nesses dias eu [6] me [7] sentir muito bem E fomos para [hc] aueroporto demorou muito para chegar-lá</p>	<p>[1] A gente como pronome pessoal [cv] Concordância verbal [2] A gente como pronome pessoal [3] Ditongação em /ay/ [4] A gente como pronome pessoal [cv] Concordância verbal [5] Ditongação em /ay/ [6] Próclise ao verbo principal [7] Paragoge do /r/ [hc] Hipercorreção</p>
2r8a	<p>Eu [8] vou contar como eu conheci os meus irmãos de consideração [9] a gente [10] ia receber uma visita da família dela Eu vi que tinha três crianças junto com os adultos então eu [11] fui conhecer [12] elas [13] A gente se divertiu muito</p>	<p>[8] Perífrase ir+infinitivo [9] A gente como pronome pessoal [10] Perífrase ir+infinitivo [11] Perífrase ir+infinitivo [12] Pronome ele/ela como objeto direto [13] A gente como pronome pessoal [14] Perífrase ir+infinitivo</p>
3r8a	<p>fiquei sabendo que eles [14] iam se mudar para o apartamento</p>	
4r8a	<p>nenhum traço gradual identificado</p> <p>e vi o quanto os meus pais [15] me apoiavam, também tive uma festa surpresa eu [16] me senti feliz, e que [17] se precisasse eu teria meus pais</p>	<p>[15] Próclise ao verbo principal [16] Próclise ao verbo principal [17] Próclise ao verbo principal</p>
5r8a	<p>e foi maravilhoso passear pelas ruas elegantes e conhecer ... Ainda [18] me lembro daquela visão incrível ver de perto obras de arte incríveis degustar comidas deliciosas</p>	<p>[18] Próclise ao verbo principal</p>
6r8a	<p>fui a varias festas e aproveitei muito, comprei varias roupas novas tenho otimas memorias la Nessa viagem me senti mais livre na cidade onde eu fui [19] tem muitas arvores e gados lá tem adolescentes a experiencia é otima</p>	<p>[19] Verbo ter com valor existencial</p>

7r8a	<p>Quando convidei minhas amigas elas vieram e [20] me deram presentes (porque oque [21] a gente mais faz é fofocar) [22] assistimos TV infelizmente elas tiveram que ir embora</p>	<p>[20] Próclise ao verbo principal [21] A gente como pronome pessoal [22] Regência do verbo assistir</p>
8r8a	<p>[23] Me lembro até hoje do dia que recebi a notícia, mas vamos separar um presente que [24] vai mudar a minha vida, mas no fim de 2022 naquele dia minha família [25] ia ir para minha casa</p>	<p>[23] Próclise ao verbo principal [24] Perífrase ir+infinitivo [25] Perífrase ir+infinitivo</p>
9r8a	<p>O dia em que a conheci [26] ela estava na vam e eu também para que o pessoal entrace na vam ai ela que [27] tava toda quieta falou para mim que me conhecia ela era e ainda é muito linda e [28] tava falando que achava que me conhecia, mas me contive depois descobrimos que tínhamos os dois ciclos da mesma sala quando [29] ela me mostrou as fotos que ela tinha minha e dela ainda espero [30] encontrar ela de novo</p>	<p>[26] Pronome ele/ela como objeto direto [27] Aférese do segmento –es no verbo estar [28] Aférese do segmento –es no verbo estar [29] Próclise ao verbo principal [30] Pronome ele/ela como objeto direto</p>
10r8a	<p>[31] me lembro até hoje do dia que recebi a notícia, mas vamos separar um presente que [32] vai mudar a minha vida, mas no fim de 2022 naquele dia minha família [33] ia ir para minha casa [34] me lembro muito bem da cena em que minha irma falou que havia achado alguém [35] me lembro de ter ficado muito feliz e ansiosa para conhecer o novo morador da casa e seu nome era [36] pra ter sido Pandora mas meu pai não gostou e sugeriu o nome Brisa, porém ficou esse mesmo</p>	<p>[31] Próclise ao verbo principal [32] Perífrase ir+infinitivo [33] Perífrase ir+infinitivo [34] Próclise ao verbo principal [35] Próclise ao verbo principal [36] Síncope do /a/ na preposição para</p>
11r8a	<p>[37] me diverti com todos, [38] me lembro que ganhei [ho] tenh-ho muitas saudades</p>	<p>[37] Próclise ao verbo principal [38] Próclise ao verbo principal [ho] Hipossegmentação</p>
12r8a	<p>Mudou muito depois do almoço, eu [40] tava sozinho como sempre que me disseram que ele [41] tava doente assim que eu cheguei da escola joguei a mochila no chão fui ver [42] ele</p>	<p>[40] Aférese do segmento –es no verbo estar [41] Aférese do segmento –es no verbo estar [42] Pronome ele como objeto direto</p>
13r8a	<p>no dia seguinte, [43] me deram a notícia de que ele morreu [44] me deixando mais leve e sendo mais facil pular</p>	<p>[43] Próclise ao verbo principal [44] Próclise ao verbo principal</p>

14r8a	<p>nunca tinha ficado tão feliz em [45] tá em contato com alguém Quando vi que minha mãe [46] tava vendo com ela no colo eu corri muito feliz [47] pra vê [48] elas até porque [49] era 3 sonhos sendo realizado que seria [50] pegar ela no colo de verdade, já que meu presente foi triscar nela e [51] vê ela presencialmente quando vi [52] elas corri peguei [53] ela no colo e fui [54] pro quarto de hospital fiquei com medo de machucar [55] ela por conta que eu queria abraçar [56] ela forte e um dos dias mais felizes da minha vida.</p>	<p>[45] Aférese do segmento –es no verbo estar [46] Aférese do segmento –es no verbo estar [47] Síncope do /a/ na preposição para [48] Pronome ele/ela como objeto direto [49] Não concordância verbal [50] Pronome ele/ela como objeto direto [51] Pronome ele/ela como objeto direto [52] Pronome ele/ela como objeto direto [53] Pronome ele/ela como objeto direto [54] Apócope da sílaba final + elisão à vogal seguinte [55] Pronome ele/ela como objeto direto [56] Pronome ele/ela como objeto direto</p>
15r8a	<p>[57] viajou eu minha mãe, meu padrasto e minhas [hc] irmãs, já tinhamos deixados as malas no carro minha mãe comprou travesseiros e levou lençou, quando [58] a gente já [59] tava no carro minhas irmãs não dormimos pois estavamos muito anciosas. Paramos muitas vezes [60] pra fazer xixi, paramos uma vez [61] pra almoçar minha mãe [62] tava com medo pois do lado esquerdo onde eu estava [63] tava com medo de uma carreta não ve [64] a gente e bater no carro, [65] consequio trocar de peneu</p>	<p>[57] topicalização [hc] Hipercorreção [58] A gente como pronome pessoal [59] Aférese do segmento –es no verbo estar [60] Síncope do /a/ na preposição para [61] Síncope do /a/ na preposição para [62] Aférese do segmento –es no verbo estar [63] Aférese do segmento –es no verbo estar [64] A gente como pronome pessoal [65] Hipercorreção</p>
16r8a	<p>até que [to] impatamos e tomamos confiança com o placar 1 a 1, a única coisa que pasava na minha cabeça de repente nos 35 minutos do segundo tempo a bola [to] veiu até mim pasei de dois cortei [66] pro lado e gol, e sair</p>	<p>[to] traços da oralidade [to] traços da oralidade [66] Apócope da sílaba final + elisão à vogal seguinte</p>
17r8a	<p>nenhum traço gradual identificado</p>	
18r8a	<p>nos cantamos, [67] assistimos filmes, se maquiamos, comemos... Naquele momento [68] me lembrei como era passar o tempo, pessoas no qual irei levar a amizade para o resto da minha vida pessoas [69] na qual [70] me sinto confortável</p>	<p>[67] Regência do verbo assistir [pr] Correspondência de pronomes reflexivos [68] Próclise ao verbo principal [69] PAREI AQUI [70] Próclise ao verbo principal</p>

19r8a	O hotel que [75] a gente ficou não era muito bom, mas não tinha o que fazer Conhecemos varios pontos turisticos da cidade, eu [76] me acabei na praia, levei varias ondadas em cima de mim	[75] Pronome a gente como pronome pessoal [76] Próclise ao pronome principal
20r8a	Fomos de ônibus até [77] aonde [78] iriamos fazer o piquenique que era perto da praça do Cruzeiro foramos o chão e colocamos as comidas e ele ia do trabalho [79] pro piquenique mas eu ainda [80] vou ter uma revanche mas em fim, ficamos ouvindo musica e quase [81] me esqueci que tambem tiramos varias Quando meu pai chegou era umas cinco ou seis da tarde, aí ficamos conversando e comendo muito, tipo muito E dançamos e comemos mais comida e fomos [82] pra casa E quando eu lembrar com certeza [83] vou ficar feliz	[77] Aonde x onde [78] Perífrase ir+infinitivo [79] Apócope da sílaba final + elisão à sílaba seguinte [80] Perífrase ir+infinitivo [81] Próclise ao pronome principal [82] Síncope do /a/ na preposição para [83] Perífrase ir+infinitivo [84] Próclise ao verbo principal [85] Próclise ao verbo principal
21r8a	ela [84] me ajudou,	
22r8a	isso tem me feito muito bem	

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 8º F - RELATO PESSOAL

CÓDIGO	DADOS LINGÜÍSTICOS	Fenômeno linguístico
1r8f	[1] Mais não tirei foto por que não deu e depois eu voltei para brasil essa foi a minha historia	[1] Ditongação em /ay/
2r8f	Todos nós ficamos muitos felizes e anciosos, todos ficaram sem acreditar no que estava acontecendo, pois âmbos achavam que [2] a gente [3] iria viajar nesse ano em julho	[2] Pronome a gente como pronome pessoal [3] Perífrase ir+infinitivo
3r8f	que sem pensar duas vezes [4] me ameaçava com sua bêngala	[4] Próclise ao verbo principal
4r8f	e [5] ia ter festa [6] pras crianças e eu [7] tava muito animada com sorriso de orelha a orelha nesse dia eu conheci pessoas incríveis e a coisa que mais [8] me deixa feliz quando eu lembro eu vivi como se fosse o ultimo dia e mano é assim que as pessoas deviam viver deveríamos viver intensamente como se não [9] tivesse amanha	[5] Perífrase ir+infinitivo [6] Verbo ter com sentido existencial
5r8f	No dia [10] tinha centenas de pessoas que queriam ser um dos primeiros a ver o Marcelinho [11] Pra mim que sou corinthiano, foi um dia muito especial	[10] Verbo ter com sentido existencial [11] Síncope do -a na preposição para
6r8f	e [12] cheguei na praia [13] mais já era tarde mas no ultimo dia [14] fique o dia todo na praia com minha mãe	[12] Regência do verbo chegar com sentido diretivo [13] Ditongação em /ay/ [14] Monotongação do ditongo /ey/

<p>quando eu olhei [15] pra sarah a professora falou que [16] a gente [17] ia fazer trabalho em grupo ai a Sarah [18] me chamou para participar do grupo ela ate [19] me chamou para ir [20] pras três quadras junto com ela e com a Gabriela nesse dia que nos fomos [21] pras três quadras quando eu e a Gabi [22-23] foi levar a Sarah [24] pra casa dela nos ficamos morrendo de rir porque [25] a gente conseguiu. eu e a Gabi [26] ficava indo direto [27] pra casa da Sarah, [28] tinha vez que eu e ela ate dormia la mas [29] teve um dia que eu descobri que a Sarah [30] ia se mudar para a Austrália, pois já tinha [31] me apegado bastante a ela ela fez uma surpresa [32] pra mim e eu amei, depois que [33] a gente comeu o bolo nós fomos [34] assisitir série eu pedi [35] pra minha mãe [36] pra mim [37] falta na escola quando minha mãe foi [38] me [38] busca [39] a gente [40] se despediu e quase não se largamos 7r8f e eu espero que a Sarah consiga [41] vim pra Brasília</p>	<p>[15] Síncope do -a na preposição para [16] Pronome a gente como pronome pessoal [17] Perífrase ir+infinitivo [18] Próclise ao verbo principal [19] Próclise ao verbo principal [20] Próclise ao verbo principal [22] Perífrase ir+infinitivo [23] Não concordância verbal [24] Síncope do -a na preposição para [25] Pronome a gente como pronome pessoal [26] Não concordância com sujeito anteposto [27] Síncope do -a na preposição para [28] Verbo ter com sentido existencial [29] Verbo ter com sentido existencial [30] Perífrase ir+infinitivo [31] Próclise ao verbo principal [32] Síncope do -a na preposição para [33] Pronome a gente como pronome pessoal [34] Regência do verbo assistir [35] Síncope do -a na preposição para [36] Síncope do -a na preposição para [37] Apócope do -r no final de palavra [38] Próclise ao verbo principal [39] Apócope do -r no final de palavra [40] Pronome a gente como pronome pessoal [41] Ver com a Uli</p>
<p>foi quando eu recebi uma noticia [42] pra mim e para minha familia que minha cunhada [43] ia levar a familia dela e a nossa [44] pra viajar [45] pra caudas novas 8r8f e a proxima viagem [46] vai ser Rio de Janeiro</p>	<p>[42] Síncope do -a na preposição para [43] Perífrase ir+infinitivo [44] Síncope do -a na preposição para [45] Síncope do -a na preposição para</p>
<p>Uma vez eu viajei [47] pra um lugar muito lindo, Esse lugar [48] me deixa com muito dejavoo, muitas memorias incriveis E hoje infelizmente ele não está mais comigo 9r8f toda vez que [49] abraço ela é como se eu tivesse abraçando meu avô</p>	<p>[47] Síncope do -a na preposição para [48] Próclise ao verbo principal [49] Pronome ele/ela como objeto direto</p>

10r8f	Eu também banhei muito, mas também fiquei cansada quando eu [50] tava dentro do lago mas ele quase [51] conseguiu Foi muito bacana esse dia, dei varios mergulhos e tals	[50] Aférese do segmento es- no verbo estar [51] Hipercorreção
11r8f	minha sogra [52] me ligou e eu já fiquei desesperada, porque ela não é de [53] me ligar já [54] fui na direção para ligarem para minha mãe [55] a me liberar	[52] Próclise ao verbo principal [53] Próclise ao verbo principal [54] Regência do verbo chegar com sentido diretivo [55] Próclise ao verbo principal
12r8f	Eu amo a praia, ela é calmante e agradável eu [56] me sinto bem eu quero ir de novo [57] pra sentir isso de novo	[56] Próclise ao verbo principal [57] Síncope do -a na preposição para
13r8f	Eu não sabia que ele [58] ia fazer isso	[58] Perífrase ir+infinitivo
14r8f	[59] Mais que pena que passamos só 5 dias lá, [60] mais foi muito legal [61] Mais eu não queria ir embora [62] mais tinha chegado a hora de irmos queria que nunca [63] estivesse acabado	[59] Ditongação em /ay/ [60] Ditongação em /ay/ [61] Ditongação em /ay/ [62] Ditongação em /ay/ [63] Prótese de /es/
15r8f	mas como não tinha dinheiro resolver [64] ir trabalhar em um dia sua mãe ficol é ele ficou muito triste e teve que utilizar todas as suas dispensas para ajudar sua mae no medico seu tio tinha visto o acontecimento e resolveu e ele ficou toda feliz com o pressente	[64] Perífrase ir+infinitivo
16r8f	Quando [65] chegamos no hotel já fomos tomar café da manhã, [66] tava muito bom logo depois [67] fui pegar os uniformes com minha família [68] pra jogo de PSG, voltamos [69] pro hotel depois fui [70] pra praia [71] me diverti muito com minha família chegou a noite e eu estava na hora de ir [72] pro estádio [73] tava bem tenso [74] mais logo passou quero virar jogador [75] pra dar uma condição melhor [76] pra eles e se Deus quiser [77] vou conseguir	[65] Regência do verbo chegar com sentido diretivo [66] Aférese do segmento es- no verbo estar [67] Perífrase ir+infinitivo [68] Síncope do -a na preposição para [69] Apócope da sílaba final + elisão à sílaba seguinte [70] Síncope do -a na preposição para [71] Próclise ao verbo principal [72] Apócope da sílaba final + elisão à sílaba seguinte [73] Aférese do segmento es- no verbo estar [74] Ditongação de /ay/ [75] Síncope do -a na preposição para [76] Síncope do -a na preposição para [77] Perífrase ir+infinitivo

mas quando **[78] a gente** estava indo almoçar
 ele foi muito gente boa com todos e pra nossa sorte
[79] a gente foi **[80] pra** casa praticamente juntos
 no outro dia, lá estava ele na piscina no nosso prédio, **[81] me troquei** e fui pra
 piscina **[82] pra** ficar com ele, **[83] a gente** brincou muito esse dia, foi um dos
 17r8f melhores dia da minha vida

[78] Pronome a gente como pronome pessoal
 [79] Pronome a gente como pronome pessoal
 [80] Síncope do -a na preposição para
 [81] Próclise ao verbo principal
 [82] Síncope do -a na preposição para
 [83] Pronome a gente como pronome pessoal

[84] a gente conversou e virou amigas
 só que **[85] a gente [86] tava** mentindo uma **[87] pra** outra
[88] Mais eu quero ver muito **[89] ela [90]** presencial
 Eu fazia de tudo **[91] pra ver [92] ela**
 18r8f **[93] A gente [94] tá** com 6 meses de namoro

[84] Pronome a gente como pronome pessoal
 [85] Pronome a gente como pronome pessoal
 [86] Aférese do segmento es- no verbo estar
 [87] Síncope do -a na preposição para
 [88] Ditongação em /ay/
 [89] Pronome ele/ela como objeto direto
 [90] Síncope de advérbio terminado em -mente
 [91] Síncope do -a na preposição para
 [92] Pronome ele/ela como objeto direto
 [93] Pronome a gente como pronome pessoal
 [94] Aférese do segmento es- no verbo estar

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - NARRATIVA FICCIONAL - 8º ano A

Codificação	Trecho do dado linguístico	Fenômeno linguístico
		[1] Verbo ter com valor existencial [2] Verbo ter com valor existencial [3] Não concordância nominal [4] Perífrase ir+infinitivo [5] Ditongação /ay/ [6] Perífrase ir+infinitivo [7] Perífrase ir+infinitivo [8] Apócope do -r no final de palavra [9] Aférese do segmento -es do verbo estar [10] Regência do verbo ir [11] Regência do verbo chegar [12] Hipercorreção [13] Apócope do -r no final de palavra [14] Pronome ele/ela como objeto direto [15] Perífrase ir+infinitivo
	"Um dia avistou algo brilhante, ela viu um pasta , é dentro dessa pasta [1] tinha papeus de um impresa e nesses papeus [2] tinha coisas [3] importante que são secretas "Ela pegou a pasta e [4] ia devolver essa pasta, [5] mais ai [6] vai ser difícil . "Ela ficou amanha inteira na rua até que ela achou a impresa, ai ela entrou na impresa e [7-8] foi fala com a recepcionista é ela explicou tudo a recepcionista pediu para Olívia entregar a pasta para ver se ela [9] tava falando a verdade" "[...] e pediu para Olívia [10] ir na sala da chefe." "Quando a Olívia [11] chegou na sala , ela bateu na porta, Ela entrou e [12] viu e disse se ela trabalhava e ela disse que não Então ele decidiu [13] contrata [14] ela para trabalhar lá Depois desse dia, ela virou vice impresaria desse chefe	
1n8a		
2n8a	Ela ficou muito boa, [15] foi fazer uma peneira em um time grande	
3n8a	nenhum traço gradual identificado	
	Eles [16] se apresentaram Depois do abraço, Olívia [17] se sentiu estranha	[16] Próclise ao verbo principal [17] Próclise ao verbo principal
4n8a		
	Olívia passou dias [18] lindo O tesouro era uma HQ da turma da monica Em sua imaginação ela saia de sua casa e entrava nas histórias retornando assim personagem delas	[18] Concordância nominal
5n8a		
6n8a	nenhum traço gradual identificado	
	"E quando Olívia [19] foi ver era um imenso baú repleto de joias... "usou esse tesouro não só para ce enriquecer mas também para ajudar a todos	[19] Perífrase ir+infinitivo
7n8a		
8n8a	nenhum traço gradual identificado	
	Ela [20] se encantou pelo assunto e começou a procurar saber mais pelos poemas Tenpos de aprendizagem e Olívia já estava muito conhecida por seu incrível trageto começou divulgando em seu bairro e logo depois	[20] Próclise ao verbo principal
9n8a		

10n8a	<p>Encantada com [ho] oque encontrou pois muitas pessoas começaram a ajuda-la após saberem que ela morava em um lixão, ajudaram-a fazendo doações</p> <p>[21] puseram ela em uma escola e depois de tudo isso e mais um pouco [22] se inspirou e virou professora depois disso entrou em uma ong que ajuda pessoas que estão em condições precárias parecida com a situação que Olívia estava antes.</p>	<p>[ho] Hipossegmentação [21] Pronome ela como objeto direto [22] Próclise ao verbo principal</p>
11n8a	<p>Olívia pensou que oque havia achado era mágico e ela não errou. Durante seu sono, ela vê [he] novame-nte a joia brilhar, com o brilho ela acorda, pega a joia e de repente ela se vê no lugar mais diverso que já havia visto. Deslumbrada, ela pensa em explorar, após uma ronda pela área, ela viu de tudo Após uma semana neste vasto mundo, ela já vez uma cabana com os materiais que o mundo vasto deu para ela" Olívia vê novamente a joia, que após toca-la, ela [23] retornar ao seu mundo original. Depois de anos, vemos Olívia contando isso para seus netos que provavelmente não [24] vão acreditar Mas é só olhar para a coruja neon que elas [25] vão acreditar</p>	<p>[he] Hiperssegmentação [23] Paragoge de /r/ [24] Perífrase ir+infinitivo [25] Perífrase ir+infinitivo</p>
12n8a	<p>"porém ela ficou com duvidas sobre o valor daquele objeto" [26] Chegando no museu, ela avistou uma imagem" Curiosa com a imagem, ela [27] foi procurar sobre aquelas imagens das medalhas"</p>	<p>[26] Regência do verbo chegar [27] Perífrase ir+infinitivo</p>
13n8a	<p>Olívia viu algo grande, laranja e redondo, ela começou a jogar e a pesquisar sobre o esporte, [28] se apaixonou no basquete e queria seguir carreira profissional ela começou a treinar muito, mas também estudar e trabalhar [29] pra que conseguisse melhorar em todas as formas ela cresceu e [30] se [31] formo em educação física Depois de anos jogando e estudando a língua inglês, ela se destacou na LBF</p>	<p>[28] Próclise ao verbo principal [26] Síncope do -a na preposição para [27] Próclise ao verbo principal [28] Monotongação do ditongo /ow/</p>
14n8a	<p>Algo maior não de valor mais de experiencia Pois uma pessoa como Olívia sempre [29] vai obter bons resultados pois não desiste de seus objetivos facientemente, mesmo ninguem acreditando em olívia. Olívia [30] se tornou arqueóloga A menina que um dia morou no lixão, virou exemplo de uma nação, encinou a nunca desistir</p>	<p>[30] Perífrase ir+infinitivo [31] Próclise ao verbo principal</p>
15n8a	<p>Ela abriu o bau e achou uma coroua de uma rainha antiga e muito importante Após a Olívia achar a coroua saiu rápido [32] pra sua casa Quando [33] chegou em casa mostrou para os seus pais</p>	<p>[32] Síncope do -a na preposição para [33] Regência de verbo diretivo</p>

16n8a	<p>Após Olívia [34] se encantar pelo objeto brilhante ela resolve [35] se aventurar Aquela garota que morava no lixão havia se tornado milionária Importante para a conscientização das necessidades humanas</p>	<p>[34] Próclise ao verbo principal [35] Próclise ao verbo principal</p>
17n8a	<p>"Olá, jovem garota" [36] Me chamo Melani e sou a dona desta linda tiara" Essa tiara [37] te concede 3 desejos! Logo após [38] se despedir, Melani desaparece, deixando para trás uma trilha</p>	<p>[36] Próclise ao verbo principal [37] Próclise ao verbo principal [38] Próclise ao verbo principal</p>
18n8a	<p>[quem?]"Encontrou uma caixa de moedas raras," -Achei o tesouro dona Marta, [ho] oque faço com ele? Porque não vai até o banco e vê oque eles fazem com o tesouro Olívia fez oque foi dito, e quando mostrou ficaram em choque, e para compensar a procura da menina deram uma quantia generosa para ela</p>	<p>[ho] Hipossegmentação [ho] Hipossegmentação</p>
19n8a	<p>Olívia ficou intrigada e resolveu [39] se aprofundar e saber sua origem Então ela procurou, procurou e [o] discubriu que era moeda do barba negra Apartir disso, a curiosidade a tomou e queria saber mais então decidiu virar historiadora ela sabia que não [40] ia ser fácil, ela chegou até aqui porquê ela pararia agora?</p>	<p>[39] Próclise ao verbo principal [40] Perífrase ir+infinitivo</p>

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS - 8º F - NARRATIVA FICCIONAL		
Codificação	Trecho para análise	Fenômeno linguístico
1n8f	E resolveu [1] ir ver o que era aquilo e foi correndo falar [2] pra sua mãe as duas tiveram a ideia de vende-lô	[1] Perífrase ir+infinitivo [2] Síncope do -r em final de palavra
2n8f	em meio ao amontoado de pedra [3] se destacava com seu fulgor ela soube que finalmente [4] tinha encontrado que um profissional a analisasse. A última vez que tinha saído do lixão foi a tanto tempo e lá o homem começou a analisar a pedra	[3] Próclise ao verbo principal
3n8f	começou a ir a igreja católica ela amava estar lá	[4] Próclise ao verbo principal
4n8f	Depois de alguns anos, Olivia [4] se tornou irmã Ela ficou curiosa e quis saber mais da câmara	
5n8f	Um dia avistou algo brilhante quando foi lá ver era um balde e a outra ela dou para a caridade e con o que ela investiu [5] se tornou a pessoa mais rica do mundo	[5] Próclise ao verbo principal
6n8f	so que um dia ela deu muita sorte de achar e foi caçando o tesouro de que o lugar que ela [6] tava ensima era [7] aonde [8] tava enterado estava enterado em um campo próximo ao bairro e ela abriu o baú e [9] tinha outra chave é um papel escrito vc achou o tesouro e agora também vc ganhou uma casa	[6] Aférese do segmento –es no verbo estar [7] Aonde x onde [8] Aférese do segmento –es no verbo estar [9] Verbo ter com valor existencial
7n8f	abriu sua mente para algo incrível e foi ficando cada vez mais habilidosa nisso	
8n8f	mais tão tão brilhante que [10] desmaio foi levada as pressas para o hospital, foi ezaminada e ganhou alta a mãe a [11] proibio E não [12] iria descansar até [13] descobrio oque avia ali uma grande e perigosa tempestade a vinha por vim A menina curiosa [14] saio de casa pela janela Ela acordou no meio de varias coisas [15] Oque avia ali? E la se foi ela buscando os lugares que avia no mapa	[10] Monotongação do ditongo /ow/ [11] Hipercorreção [12] Perífrase ir+infinitivo [13] Hipercorreção [14] Hipercorreção [15] Hipossegmentação

9n8f	Ela quis começar a pintar e tinha um grande talento [16] pra isso [17] Se esforçou como ninguém	[16] Síncope do -a na preposição para [17] Próclise ao verbo principal
10n8f	Após um tempo de muitos estudos, [18] se formou e virou professora Olívia passou dias estudando os materiais que tinha achado	[18] Próclise ao verbo principal
11n8f	[19] Chegando em casa depois desse dia Olívia [20] se dedicou	[19] Regência do verbo chegar [20] Próclise ao verbo principal
12n8f	Ela avistou algo brilhante, um diário [21] onde tinha vários segredos misteriosos Inspirada por aquele diário ela começou a se aprofundar muito e descobriu varias coisas e viu que não seria possível de desvendar o que estava ali minutos depois ela decidiu fazer seus proprios segredos ao escrever em seu diário e começou seus proprios segredos	[21] Uso ampliado do advérbio onde
13n8f	Foi a uma joalheria e descubriu algo inacreditavel Mas dividiu apenas para quem não [22] desprezava ela Alguns amigos a chamavam de louca, [23] mais o tesouro mudou sua vida Anos [24] se passaram e Olívia passava um perrengue e [25] ia vender o anel hiper-valioso	[22] Pronome ele/ela como objeto direto [23] Ditongação em /ay/ [24] Próclise ao verbo principal [25] Perífrase ir+infinitivo
14n8f	nenhum traço gradual identificado	

<p>E quando [26] foi ver era um mapa do tesouro, ela está muito feliz por [27] encontra, então ela pegou o mapa e começou a [28] olha então ela [29] começou {por} onde o mapa localizava então ela [30] chegou em uma caverna então ela decidiu [31] dormi ali mesmo e foi atrás de madeira para fazer uma [32] foguera depois de [33] pega as madeiras ela avistou algo brilhante quando [34] foi chegar perto, era um animal aquático, ela percebeu que ela está morrendo então rapidamente [35] pegou ela e sai correndo quando ela chegou, logo [36] colocou ele dentro da água, depois ele conseguiu [37] respira, [38] mais ele não era só um animal, ela [39] se assustou, [40] mais depois de ver de perto e ele diz que pode [41] ajuda [42] ela os dias foram se passando, e eles indo atrás do tesouro depois de muitos dias e mês de caça o tesouro era um baú cheio de dinheiro deixados pelo país de Olívia</p>	<p>[26] Perífrase ir+infinitivo [27] Apócope do –r em final de palavra [28] Apócope do –r em final de palavra [29] Regência verbal [30] Regência do verbo ‘chegar/ir’ com sentido diretivo [31] Apócope do –r em final de palavra [32] Monotongação do ditongo /ey/ [33] Apócope do –r em final de palavra [34] Perífrase ir+infinitivo [35] Pronome ele/ela como objeto direto [36] Pronome ele/ela como objeto direto [37] Apócope do –r em final de palavra [38] Ditongação em /ay/ [39] Próclise ao verbo principal [40] Ditongação em /ay/ [41] Apócope do –r em final de palavra [42] Pronome ele/ela como objeto direto</p>
---	--

15n8f

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS - 8º A - TEXTO OPINATIVO		
Codificação	Dado linguístico	Fenômeno linguístico
1o8a	o celular pode ajudar em várias coisas em uma sala de aula é em outros lugares [1] Mais ele também pode [2] atrapalha os alunos a [3] se concentrar nas aulas dos professores As escolas [4] pode lidar com isso sobre as cameras de segurança E [5] tem varias aulas que podem fazer muitas coisas perigosas [6] tipo [7] manda fotos [8] inapropriado para a idade e [9] tipo a maioria ai eles mandão e isso pode [10] leva alguém au prição. Isso pode prejudicar muito [11] nos alunos e [12] tem alguns professores que não gostão de tirar foto ai um aluno pode [13] tira e [14] posta e depois pode ser denunciado na justisa. [15] Mais o [16] celula sempre [17] vai ajudar os alunos a [18] estuda sobre os conteudos	[1] Ditongação em /ay/ [2] Apócope do –r em final de palavra [3] Próclise ao verbo principal [4] Concordância verbal [5] Verbo ter com valor existencial [6] Gramaticalização [7] Apócope do –r em final de palavra [8] Não concordância nominal [9] Gramaticalização [10] Apócope do –r em final de palavra [11] Regência verbal de prejudicar [12] Verbo ter com sentido existencial [13] Apócope do –r em final de palavra [14] Apócope do –r em final de palavra [15] Ditongação em /ay/ [16] Apócope do –r em final de palavra [17] Perífrase ir+infinitivo [18] Apócope do –r em final de palavra
2o8a	e deixar a aula mais [19] entretiva para os alunos e não prestar atenção em aula pode acabar fazendo uma dependência do uso do celular	[19] Hipercorreção
3o8a	nenhum traço gradual identificado o uso do celular em momentos corretos [20] são necessário e por ai vai	
4o8a	a escola ainda sim tinha que permitir o uso somente	[20] Concordância verbal
5o8a	nenhum traço gradual identificado	
6o8a	as pessoas que tem dificuldade, os alunos mechem no celular O uso de celular não [21] prejudica só os alunos, mas também aos professores	[21] Regência verbal de prejudicar

7o8a	Os celulares são um método de pesquisa nas salas de aula, [22] aonde pode ser utilizado para [23] assistir videoaulas professores e pais ou responsáveis que vão eu espero [24] da o suporte necessário para essas atitudes	[22] Uso indistito de aonde x onde [23] Regência de assistir [24] Apócope do /r/ em final de palavra
8o8a	A desvantagem e a perda de concentração e foco na aula Eles poderiam tentar conversar mais entre ci e chegar num acordo e tambem por regras e [25] deixar claro elas.	[25] Pronome ele /ela como objeto direto
9o8a	nenhum traço gradual identificado	
10o8a	nenhum traço gradual identificado	
11o8a	Usar para tirar duvidas Agora na minha opinião, [26] tem alguns alunos	[26] Verbo ter com sentido existencial
12o8a	nenhum traço gradual identificado	
13o8a	claro que eu acho que o aluno ou aluna deve ter o contentimento do [27] professo tambem a alunos que precisam se comunicar com seus pais As desvantagens é que muitos alunos não prestão atenção nas aulas isso prejudica o desenvolvimento do aluno em questão de conteudo	[27] Apócope do -r no final de palavra
14o8a	é que você pode consultar alguma informação que estiver com duvida e aprender sobre o asuto A desvantagem é que os aulunos [28] não pode prestar atenção na aula durante a explique as escolas poderiam deixar os alunos usarem o celular só [29] pra fazer alguma pesquisa	[28] Concordância com verbo modal [29] Síncope do a na preposição para
15o8a	os que realmente iam [ho] usalo para meios academicos, muitos senão a maioria iriam [ho] usalo para uso pesoal	[ho] Hiperssegmentação [ho] Hiperssegmentação
16o8a	A muitas vantagens assim como desvantagens Então porque não deixar [30] ela estar presente em nossa sala de aula?	[30] Pronome ele/ela como objeto direto

17o8a	<p>"já que a maioria das coisas são de utilização tecnológica As desvantagens são que alguns alunos usam em horário indevido, fazendo coisas que não [31] devia em aula ou até se [hc] destraem "o professor poderia usar uma caixa e colocar todos os celulares dentro e quando precisar [32] utilizar eles o professore devolvia"</p>	<p>[31] Concordância verbal [32] Hipercorreção [32] Pronome ele/ela como objeto direto</p>
18o8a	<p>Os celulares são importantes [33] apartir do momento que o aluno(a) é bom [34] pra que os pais tenham certeza que [35] o filho(a) estão seguros As escolas poderiam lidar com uso de forma que o uso do celular só com permissão do professor e se for uma emergência</p>	<p>[33] Hipersegmentação [34] Síncope do -a na preposição para [35] Concordância verbal</p>
19o8a	<p>As desvantagens e que sem permissão do professor ou da professora [36] assisti outra coisa, [37] meche no whatsapp</p>	<p>[36] Regência do verbo assitir [37] Apócope do -r em final de palavra</p>

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS - 8º F - TEXTO OPINATIVO

Codificação	Dado linguístico	Fenômeno linguístico
1o8f	<p>As vantagens de [1] usa o celular e que [2] agente pode [3] pesquisa e [4] tira duvidas</p> <p>As desvantagens e que pode [5] fica jogando na sala</p> <p>A escola pode [6] decha [7] usa so para pesquisa</p>	<p>[1] Apócope do -r no final de palavra</p> <p>[2] A gente como pronome pessoal + hiperssegmentação</p> <p>[3] Apócope do -r no final de palavra</p> <p>[4] Apócope do -r no final de palavra</p> <p>[5] Apócope do -r no final de palavra</p> <p>[6] Monotongação do ditongo /ey/</p> <p>[7] Apócope do -r no final de palavra</p>
2o8f	<p>ainda da acesso a uma série de ferramentas que não estão disponíveis</p> <p>Apreder dessa forma</p> <p>Usar o celular em sala de aula vale [8] apena</p> <p>[9] Concerteza, a proibição não é o melhor caminho para deixar pais, escola e professores em paz</p>	<p>[8] Hipossegmentação</p> <p>[9] Hipossegmentação</p>
3o8f	<p>um bom exemplo [10] e limites claros e rígidos</p> <p>nenhum traço gradual identificado</p>	<p>[10] Concordância verbal</p>
4o8f	<p>Para mim a varias vantagens sempre e se algo acontecer o aluno já [11] vai estar com o celular</p> <p>As desvantagens é que podemos nos [12] destrair muito facil e podemos acabar com notas horriveis e podemos até levar advertencia</p> <p>outra vantagem é que podemos escutar musica e jogar quando for aula livre</p> <p>Primeiramente eu acho ridiculo o geito que a escola lida com isso tambem acho horrivel que eles proibam entrar com celular</p> <p>nada de mandar suspensão advertencia etc</p>	<p>[11] Perífrase ir+infinitivo</p> <p>[12] Hipercorreção</p>
5o8f	<p>Pesquisar duvidas, confirmar se a resposta esta correta</p> <p>[13] destração</p> <p>Se a maioria usa de forma errada tirar, se usam de forma certa deixar [o que]</p>	<p>[13] Hipercorreção</p>

6o8f	<p>As desvantagens do uso do celular na sala de aula e que você estiver mechendo no celular sem permissão escutando música ou mechendo quando o professor estiver explicando ai so sua mãe ou seu pai [14] vai poder pegar na direção o seu celular proibindo os alunos de trazer os celulares para a escola e so deixar trazer quando for para fazer alguma atividade</p>	[14] Perífrase ir+infinitivo
7o8f	<p>inovam o ensino, permitem maior mobilidade, facilita o acesso as informações falta de concentração na sala de aula dependencia se tiverem alguma duvida do dever, e não ficar jogando na explicação da materia e tambem [15] pra falar com os pais</p>	[15] Síncope do -a na preposição para
8o8f	<p>na minha opinião, ajuda muito, facilita em certas informações que ate mesmo nem os professores não sabem todo mundo usa outros aplicativos nada há ver como assunto o que atrapalha muito e ainda [16] te atrapalha a aprender, prestar atenção no ocorrido propor um limite para o uso [de] celular na escola, por exemplo: mecher no intervalo</p>	[16] Próclise ao verbo principal

9o8f	<p>Usar o celular dentro da [17] saula de aula pode trazer Em uma sala boa e chamativa [18] se [19] destrairiam, os professores poderiam usar em seu favor, com dinamicas, jogos, Com esse mundo tão tecnologico, pode-[se] trazer beneficios e também [20] se [21] torna uma necessidade, como apresentação de slides, que [22] é muito bem-vindo, ao invés de usar papeis, como cartolina, folhas e varios outros materiais. Videos no youtube, é uma boa Poderiamos ter uma internete de qualidade Por uma internete boa nas escolas</p>	<p>[17] Traço da oralidade [18] Próclise ao verbo principal [19] Hipercorreção [20] Próclise ao verbo principal [21] Apócope do -r no final de palavra [22] Concordância verbal</p>
10o8f	<p>Se não funcionar, pedir [23] pra não usar o celular na sala de aula acho que tirar o aluno de sala por uns dois minutos seria o suficiente [24] pra ele entender pode causar desconcentração [de] a outros alunos que não [26] seja o dono do celular</p>	<p>[23] Síncope do /a/ na preposição para [24] Síncope do /a/ na preposição para [26] Concordância verbal</p>
11o8f	<p>Apesar de usar o celular em sala de aula não seja certo, [27] tem suas vantagens e não so isso também é bom para usar no intervalo se você estiver escutando musica porque não [28] vai adiantar nada proibirem [29] a gente de usar é bom fazer alguns [30] dever interativo com o celular</p>	<p>[27] Verbo ter com valor existencial [28] Perífrase do verbo ir+infinitivo [29] A gente como pronome pessoal [30] Concordância nominal</p>
12o8f	<p>e os alunos que não [31] tem acesso a internet em casa pode utiliza-la mas com as regras certas da [32] pra lidar com as desvantagens; um responsável tem que conversar muito bem com os alunos e principalmente os alunos terem consciência</p>	<p>[31] Verbo ter com sentido existencial [32] Síncope do /a/ na preposição para</p>
13o8f	<p>Eu acho que os celulares em sala de aula [33] é bem ruim, porquê os alunos ... eu acho [34] desnecessários esse tipo de ação em sala São boas podemos usar para pesquisas, estudos é [35] super inportante, pois ajuda os alunos em duvidas poderiam falar dar uma palestra a respeito dos celulares</p>	<p>[33] Concordância verbal [34] Concordância nominal [35] Gramaticalização</p>

14o8f	<p>eu acho que foi muito bom ter retirado [o que], pois ajudou os adolescentes a terem uma grande vantagem eu acho muito bom ter acesso aos aparelhos eletronicos você consegue ter acesso a coisa que podem te ajudar muito o desfoco [36] vai ser muito maior so utilizar com a permissão dos professores</p>	<p>[36] Perífrase ir+infinitivo</p>
15o8f	<p>O celular na escola é um assunto muito [37] discutido As vantagens são bem importantes, algumas delas são: fazer pesquisas, [38] assistir videoaulas,</p>	<p>[37] Hipercorreção [38] Regência do verbo assistir</p>
16o8f	<p>pode ser usado com eficiencia o aluno pode ser distraido há uma infinidade de aplicativos e sites para [39] ser verificados a qualquer momento Na minha [40] opinião, ou eles podem não deixar o celular não ser usado, ou que o [41] próprio aluno [42] podesse usar o seu [43] próprio celular, claro, em certos momentos.</p>	<p>[39] Não concordância verbal [40] Hipercorreção [41] Traço da oralidade [42] Hipercorreção [43] Traço da oralidade</p>
17o8f	<p>[44] Primeiro, que os celulares [45] pode ajudar as pesquisas em sala de aula quando a professora esta explicando ou passando coisa no quarto não pode usar o celular sem a persmissão do profesor Terceiro, que so vai so pode usar o celular no recreio as escolas [46] pode [47] deixa leva os celulares para escolas, [48] mais so [49] vai poder [50] usa no recreio, na sala so para fazer as atividades e trabalhos a minha opinião e que isso e bom e rum porque era [51] pra deixar o usso do celular nas escolas e so pode ussar quando o professor [52] permetir o acesso ao celular E so pode ussar na hora do recreio E [53] vai [54] melhor a evolução de [55] nos alunos</p>	<p>[44] Apócope do sufixo –mente em advérbio [45] Não concordância com verbo modal [46] Não concordância com verbo modal [47] Apócope do -r no final de palavra [48] Ditongação em /ay/ [49] Perífrase ir+infinitivo [50] Apócope do -r no final de palavra [51] Síncope do -a na preposição para [52] Hipercorreção [53] Perífrase ir+infinitivo [54] Apócope do -r em final de palavra</p>

APÊNDICE N: Dados linguísticos – 9º anos

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS – 9º C – RELATO PESSOAL		
Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGUÍSTICO
1r9c	<p>En uma viagem em família Foram algumas horas de viagem e no caminho fizemos algumas paradas para lanchar é [1] em fim [2] chegamos na casa da minha tia meu pai estava tirando as malas do porta malas do carro por que nos íamos e no outro dia nos fomos conhecer o pontos turisticos nos decidimos que [3] iriamos visitar passar o resto das ferias na [4] chacra desses parentes depois disso nós não fizemos [5] mas muita coisa</p>	<p>[1] Hipersegmentação [2] Regência do verbo 'chegar/ir' com sentido diretivo [3] Perífrase 'ir' + infinitivo de verbo [4] Apócope da vogal postônica em proparoxítonas (TD)</p>
2r9c	<p>O meu aniversario de dez [6] ano eu fui para caudas novas fariamos cinco dias lá Lá perto [7] tinha um parque de diversões bem pequeno Tinha [8] no máximo uns doze [9] brinquedo foi um dos melhores aniversarios nunca [10] vou esquecer dele No meu aniversario de onze anos, eu fui para um parque chamado nicolandia, junto comigo [11] tinha meu pai e mais dois amigos esse dia conseguil ser melhor do que quando eu fui para caudas novas Quando voutamos para casa ainda fomos jogar bola na quadra que [12] tinha perto de casa,</p>	<p>[6] Não concordância com núcleo do sintagma nominal [7] Verbo 'ter' com valor existencial [8] Verbo 'ter' com valor existencial [9] Não concordância verbal com núcleo do sintagma nominal [10] Perífrase 'ir + infinitivo [11] Verbo 'ter' com valor existencial [12] Verbo 'ter' com valor existencial</p>
3r9c	<p>Passamos duas semanas, dias de [13] descobertas e prazeres em lugares especiais a cidade fica próximo à Serra do Mar [14] que pode ir de trem as praias de Santos</p>	<p>[13] Traço da oralidade [14] relativa cortadora</p>

4r9c	<p>Elas [15] super toparam, o que foi uma surpresa [16] pra mim Foram aproximadamente 2 horas até [17] chegarmos na trilha até cheguei a [18] me questionar se tinha sido uma boa ideia [19] Chegamos no local da trilha e ...</p>	<p>[15] Gramaticalização [16] Síncope do -a na preposição para [17] Regência do verbo chegar/ir com sentido diretivo [18] Próclise ao verbo principal [19] Regência do verbo chegar com sentido diretivo</p>
5r9c	<p>Em um dia eu [20] fui na feira dos importados com meus pais Lá nos encontramos 3 filhotinhos que estavam a venda, logo de cara [15] eu me apaixonei por um deles, ele era pretinho, peludo e bem pequeno pedi para o meu pai e ele [16] compro. O tempo passou ele cresceu e em 2020 faleceu, Um tempo depois, meu tio, ainda comovido pela a morte dele, nós presenteou com uma cachorrinha da mesma raça e de aparência ela virou minha companheirinha quando eu a ganhei foi um dia incrível</p>	<p>[20] Regência do verbo 'chegar/ir' com sentido diretivo [21] Próclise ao verbo principal [22] Monotongação do ditongo /ow/</p>
6r9c	<p>Sabe aquele momento em viajar com família, [23] pra mim são os melhores Chegou o dia da viagem, [24] tava todo mundo empolgado, [25] foi mais ou menos dez pessoas alugamos uma van [26] pra poder ir todo mundo junto, gostamos de ir de carro, conhecemos lugares novos no caminho, [27] diferente de ir de avião e essa foi uma viagem marcante [28] pra mim e para minha família</p>	<p>[23] Síncope do -a na preposição para [24] Aférese do segmento -es no verbo 'estar' [25] Concordância verbal com sujeito posposto [26] Síncope do -a na preposição para [27] Apócope do sufixo -mente em advérbio [27] Síncope de advérbios com sufixo -mente [28] Síncope do -a na preposição para</p>
7r9c	<p>E ao mesmo tempo um momento especial e magico para mim, convivendo quase que com os mesmos colegas que conheci no jardim de infancia Essa e uma memoria que me traz otimas recordações [29] Me lembro bem como começamos a ensaiar para a grande festa Eramos tirados da sala iamos para o patio e começavamos a ensaiar Cada um recebia um papel com a sua fala [30] pra formatura e nos já estavamos ensaiando [há] 2 meses no dia tudo o que faziamos era ensaiar muito Enfim, chegava o grande dia fui para a escola [26] me juntei a minha turma antes de entramos no patio fizemos uma fila no corredor e [27] me chamaram para falar eu fiquei meio nervoso a principio mais depois fiquei de boa depois todos fomos para o patio sentamos nas cadeiras</p>	<p>[24] Próclise ao verbo principal [25] Síncope da preposição 'para' (>pra) [26] Próclise ao verbo principal [27] Próclise ao verbo principal</p>

8r9c	<p>recebi uma notícia inesperada [28] irei ganhar [29] mais porém não era um presente e so havia um no universo todo não imaginei [30] oque havia naquele lensol e [31] derepente ouvi sua cor era parda [32] seus cabelos eram pretinho como a noite e do nada tinha ate nome com o passar do tempo, meu presente no estalar dos dedos só havia cinco aninhos Sua alegria [33] me contagia seu jeitinho [34] me [35] deixar cada vez mais apegada há vamos ser sinceros e um garotinho inteligente cada vez mais [36] me surpreendendo com sua habilidade de memorizar tudo saber quase todos os numeros e as cores</p>	<p>[28] Perífrase 'ir + infinitivo [29] Ditongação em /ay/ [30] Hipossegmentação [31] Hipossegmentação [32] Não concordância verbal [33] Próclise ao verbo principal [34] Próclise ao verbo principal [35] Paragoge do /r/ [36] Próclise ao verbo principal</p>
9r9c	<p>Meu grande amor, [37] conheci ela na escola após mudar de turma, foi [38] tipo amor a primeira vista Ela e uma linda morena, estudiosa E eu um pobre coitado, querendo chamar a atenção dela Por isso fico me sentindo mal, [39] mais ela acha que não tenho a segunda opção, [40] mais eu tenho a varias opcoes [41] mais sou burro e [42] ensisto nas erradas [43] vou [44] me cuidar e [45] me preparar para não ser mas uma pessoa normal pois essas meninas [46] não gosta de pessoas normais</p>	<p>[37] Pronome ele/ela como objeto direto [38] Gramaticalização [39] Ditongação em /ay/ [40] Ditongação em /ay/ [41] Ditongação em /ay/ [42] Hipercorreção [43] Perífrase ir+infinitivo [44] Próclise ao verbo principal [45] Próclise ao verbo principal [46] Não concordância verbal</p>
10r9c	<p>Era período entre natal e ano-novo e as ruas do meu bairro estavam cheias de crianças, incluindo a mim, que por sinal moravamos na mesma rua iam comprar foguetes em várias Ninguém [47] se importava com barulhos, pois o bairro "Lagoa Verde" era pequeno entao todo mundo [48] se conhecia e [49] se entendia</p>	<p>[47] Próclise ao verbo principal [48] Próclise ao verbo principal [49] Próclise ao verbo principal</p>

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS - 9º E - Relato pessoal

Codificação	Dado linguístico	Fenômeno linguístico
1r9e	<p>No dia 17/9/2022, [1] mas ou menos uma 5 horas da manhã, [2] me ligaram [3] me chamando para sair, [4] Pedir para minha mãe Então eu [5] me arrumei e fui, ela não é de [6] deixa eu sair muito [7] a gente ficou um pouco lá e foi muito mais muito zoação [8] mais eu [9] tava normal e [10] a gente ficou andando de carro, Esse foi um dia que eu [11] me marcol muito por varias fatos [12] mais principalmente por um não vou contar,</p>	<p>[1] Uso indistinto mas x mais [2] Próclise ao verbo principal [3] Próclise ao verbo principal [4] Paragoge do /r/ [5] Próclise ao verbo principal [6] Apócope do -r em final de palavra [7] Pronome a gente como pronome pessoal [8] Ditongação em /ay/ [9] Aférese do segmento -es no verbo estar [10] Pronome a gente como pronome pessoal [11] Próclise ao verbo principal [12] Ditongação em /ay/</p>
2r9e	a minha tia não [13] gosto	[13] Monotongação do ditongo /ow/
3r9e	Quando eu [14] abrir , a minha tia [15] estava-lá mas eu [16] pelomenos não mostrei fraqueza.	[14] Paragoge do /r/ [15] Hipossegmentação [16] Hipossegmentação
4r9e	sem traço gradual identificado	
5r9e	o motivo pelo qual [18] a gente foi no nicolândia Quando eu [19] cheguei no park , todos os meus amigos estavam [20] me esperando Depois de um tempo [21] voltamos no park com o intuito de [22] ir nos brinquedos Quando [23] a gente saiu do park ele estava fechando,	<p>[18] A gente como pronome pessoal [19] Regência do verbo 'chegar/ir' com sentido diretivo [20] Próclise ao verbo principal [21] Regência de verbos diretivos [22] Regência de verbos diretivos [23] A gente como pronome pessoal</p>
6r9e	Quando o abismo do caos [24] me engoliu que pouco a situação [25] me atingiu.	[24] Próclise ao verbo principal [25] Próclise ao verbo principal
7r9e	sem traço gradual identificado	
8r9e	Essa lembrança [26] me acompanha e [27] me faz lembrar que devemos valorizar momentos preciosos e que devemos sempre [28] aprecialos ao máximo.	<p>[26] Próclise ao verbo principal [27] Próclise ao verbo principal [28] Hipossegmentação</p>

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 9º C - Narrativa ficcional

Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGÜÍSTICO
1n9c	Olívia levou até seu lugar favorito para poder [1] da uma pequena olhada	[1] Apócope do -r em final de palavra
2n9c	Um dia avistou algo brilhante ela já começou a imaginar varias coisas que [2] iria fazer com esse dinheiro, [3] iria viajar para vários países e Olívia ficou contente por finalmente [4] acha [5] os tesouro depois de tanto tempo e agora Olívia e milionaria e [6] estar feliz vivendo sua vida, conhecendo varios países que ela sempre sonhou em conhecer	[2] Perífrase ir+infinitivo [3] Perífrase ir+infinitivo [4] Apócope do -r em final de palavra [5] Traço descontínuo [6] Paragoge do /r/
3n9c	nenhum traço gradual identificado	
4n9c	ele se sentiu tão mal e a jogou no lixo, mas [7] se arrependeu e voltou [8] pro procurar, Ela disse a ele que sonhava em voltar [9] pra escola, mas não podia por que sua mãe tinha que trabalhar para sustentar a família	[7] Próclise ao verbo principal [8] Apócope da sílaba final + elisão à sílaba seguinte [9] Síncope do -a na preposição para
5n9c	Era uma bolsa muito brilhante, e então Olívia foi até ela para ver [10] oque tinha, na bolsa [11] tinha várias frases inspiradoras como "nunca desista dos seus sonhos" e bem no finalzinho [12] tinha um cheque de um valor alto!	[10] Hipossegmentação [11] Verbo ter com valor existencial [12] Verbo ter com valor existencial
6n9c	porem jamais se quer achou que... Ela logo já pensou onde [13] iria guardar começou a pensar e se alguem [14] rouba-se [15] mais ela ficou ainda mais pensativa e se fosse mais necessitado [16] mais ela sabia que encontrar o dono daquele dinheiro seria muito dificil ela decidiu que gastaria o dinheiro porem com uma coisa que fizesse com que ela [17] ganha-se mais dinheiro no primeiro momento ela somente [18] iria gastar com a compra de produtos [19] mais depois viria o retorno tentava [20] se aproximar das pessoas o seu lucro pessoal tambem começou a crescer dava uma certa baixada das finanças [21] mais com o passar do tempo ela recuperava	[13] Perífrase ir + infinitivo [14] Hiperssegmentação [15] Ditongação em /ay/ [16] Ditongação em /ay/ [17] Hiperssegmentação [18] Perífrase ir+infinitivo [19] Ditongação em /ay/ [20] Próclise ao verbo principal [21] Ditongação em /ay/
7n9c	Olívia passou dias tentando desvendar aquele misterio até que [n]uma bela tarde Olívia deu de cara com um pequeno baú [22] mais [23] oque havia ali dentro daquele bau surpreendeu Olívia dizia Olívia com um olhar encantador parece daqueles detetives que a senhora me contou algumas historias	[22] Ditongação em /ay/ [23] Hipossegmentação
8n9c	Ela pegou aquele colar, colocou no pescoço e [24] mentalizo-u seu sonho Ao mesmo instante, [25] se via no mesmo jeito que tinha pensado Mentalizava seus desejos e eles [26] se realizaram	[24] Hiperssegmentação [25] Próclise ao verbo principal [26] Próclise ao verbo principal

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGÜÍSTICOS - 9º E - Narrativa ficcional

Codificação	TRECHO PARA ANÁLISE	FENÔMENO LINGÜÍSTICO
1n9e	mas apesar de tudo ela não [1] consequiu cavar tudo com muito esforço ela [2] consequiu	[1] Hipercorreção [2] Hipercorreção
2n9e	nenhum traço gradual identificado	
3n9e	nenhum traço gradual identificado	
4n9e	junto com esse colar [3] tinha uma carta molhado, Olívia feliz [4] vai tomar banho usando o colar Olívia [5] se questionou de quem pertencia o colar Depois da escola, a garota decide [6] ir na praia pega o colar e a carta e [7] vai assistir [ao] o por do sol Escrevo esta carta para [8] te devolver o colar e [9] quero te convidar para o próximo baile das sereias nós mudamos para debaixo da montanha do sol	[3] Verbo ter com sentido existencial [4] Perífrase ir + infinitivo do verbo [5] Próclise ao verbo principal [6] Regência de verbo diretivo [7] Perífrase ir + infinitivo [8] Próclise ao verbo principal [9] Próclise ao verbo principal

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS - 9º C - Texto opinativo

Codificação	TRECHO RETIRADO DO TEXTO ESCOLAR	Fenômeno linguístico
1o9c 2o9c	<p>Na minha [1] opnião, Muitas escolas que não tem o laboratório de informática o celular acaba ajudando Mas também tem um problema que muitos alunos não tem acesso a internet A solução [2] pra mim seria que as escolas investicem nos laboratórios de informática sem nenhum traço gradual identificado</p>	<p>[1] Hipercorreção [2] Síncope de -a na preposição para</p>
3o9c	<p>Eu acho que o uso do celular atrapalha na aula, mas, vai de aluno [3] pra aluno um aluno introvertido, em aula vaga, e tranquilo, ou, [4] pra tirar foto de alguma coisa, Agora outro exemplo, é um aluno que até quer fazer o dever fofocar com a amiga é mais interessante [5] doque descobrir o valor do x. As vezes, o celular é uma forma de descanço, de esquecer um pouco os problemas, é um adolescente, [6] aonde a vida é uma montanha russa. Contanto, eu acho que o celular já [7] viro uma parte da educação, mas em vez de computadores, [8] deram-nós um objeto Agora, infelizmente, a dificuldade maior fica com os professores Realmente não será o fim do mundo se o celular...</p>	<p>[3] Síncope do -a na preposição para [4] Síncope do -a na preposição para [5] Hipossegmentação [6] Uso indistintivo de onde x aonde [7] Monotongação do ditongo /ow/ [8] Hiperssegmentação</p>
4o9c	<p>alguns alunos não entendem a explicação do professor e acaba [5] que procura o conteúdo no celular, [6] pesquisas na sala de aula e necessario muitas vezes o professor [7] tá dando o máximo de si para explicar a matéria de algo legal e o aluno [8] tá lá no celular, Porém se a escola decidir ter uma medida [9] mas severa ao aluno com celular poderia [10] muidar muita coisa pois muitos alunos vendo esse tipo de mudança [11] acabaria que não [12] ficasse mexendo no celular</p>	<p>[5] Não concordância verbal [6] Não concordância verbal [7] Aférese do segmento -es no verbo estar [8] Síncope do verbo estar (estar > tá) [9] Confusão mas x mais [10] Traço descontínuo [11] Não concordância verbal [12] Flexão verbal</p>

	afinal celular não é só para jogar ou [13] assistir videos aleatorios tambem serve para estudar e em sala de aula	
	"e claro que os alunos tem outras ferramentas de pesquisa o livro o caderno [14] mais com o celular essa pesquisa alem de poder ser mais rapida pode ter eficácia"	
	[15] mais na internet também você pode encontrar sites com informações desatualizadas	[13] Regência do verbo assistir
	escolas que mesmo com as regras ainda a muito o uso irresponsável do [16] cel-lular em sala de aula"	[14] Ditongação em /ay/
	"eu por exemplo tenho um amigo que o professor [17] tá dando aula explicando e ele [18] tá jogando no celular dele [19] asvezes o professor [20] ver e manda para a direção [21] mais isso e na minoria das vezes	[15] Ditongação em /ay/
	muitas vezes o professor não ve"	[16] Hiperssegmentação
	"isso pode parecer bobagem [22] mais não e por essas e outras que muitos professores não confiam em deixar os alunos usarem os celulares em sala de aula"	[17] Aférese do segmento -es no verbo estar
	" [23] asvezes pode ate ser necessário o uso do celular [24] mais o professor não permite porque não tem a confiança de que os alunos [25] iram utilizar o celular para fins pedagogicos"	[18] Aférese do segmento -es no verbo estar
	"não é tão raro quanto parece na verdade [26] onde eu estude situações assim podem ser consideraadas como normal o que e grave."	[19] Hipossegmentação
	" [27] deixar eles opinarem sobre isso"	[19] Hipossegmentação
	"claro sempre avera certas pessoas que não [28] iram concordar [29] mais o importante"	[20] Paragoge do /r/
5o9c	" e eu não [30] to falando que e culpa da escola"	[21] Ditongação em /ay/
	[30] mais sim a maioria [31] usar o aparelho em momentos inadequados"	[22] Ditongação em /ay/
6o9c	como recurso pedagógico para otimizar o encino	[23] Hipossegmentação
	"A escola em si poderia liberar o uso do celular com excessões de como [quando] o aluno saiba do que [33] estar se tratando e mostrando regras e até mesmo mostrando ao usuario do celular que naquele lugar não deva ter eo uso do aparelho."	[24] Ditongação em /ay/
7o9c		[25] Perífrase ir+infinitivo
		[26] Pronome ele/ela como objeto direto
		[26] Uso ampliado de onde
		[27] Perífrase ir+infinitivo
		[28] Ditongação em /ay/
		[29] Aférese do segmento -es no verbo estar
		[30] Ditongação em /ay/
		[31] Hipercorreção
		[33] Paragoge do /r/

8o9c	"Ultimamente, os eletrônicos [34] nos ajudam em nossos estudos, vida social etc" "Meu desejo, é que, os alunos sejam responsáveis, gentis e que comecem a se preocupar com seus colegas e [35] respeitarem os professores."	[34] Próclise ao verbo principal [35] Flexão verbal
------	--	--

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS LINGUÍSTICOS - Texto opinativo - 9º ano E

Codificação	Trechos retirados dos textos	Fenômeno linguístico
1o9e	sem traços graduais relevantes	
	Ele ajuda na hora de copiar as materiais passadas no quadro quando não conseguimos termina-las [1] As desvantagens temos várias, O principal é o impacto do aprendizado Os alunos acabam tendo dificuldade de estudar, já que acaba tendo muita distração, além disso, dificulta o estímulo do aprendizado Talvez se colocarmos algumas condições, possa melhorar, estabeleça regras de uso, quem sabe facilita Estabelecer horários ou momentos adequados para o aparelho ser utilizado sem que atrapalha a aula	[1] Topicalização [2] Hipercorreção de verbo infinitivo
2o9e	as vezes [3] escultar música facilita na concentração ter acesso a internente mas o que muda é para o que [4] vai ser usado muitas pessoas tem se dado mal, principalmente alunos, tem tirado o foco de muitos, isso é muito prejudicial para todos, por que por conta de um, todos pagam [linguagem não monitorada]	
3o9e	mas também não é legal que usem durante a aula, tem que ter moderamento	[4] Perífrase ir+infinitivo
4o9e	textos sem traços graduais	

5o9e	<p>Uso de celular em sala de aula não é uma boa ideia, muita gente é viciado em aparelhos eletrônicos, principalmente [5] nas aulas isso faz com que o aluno perca a [6] vontade de estudar na aula, Bom de levar o aparelho eletrônico para a escola e quando você usa para pesquisar, (no momentos precisos) Muita gente leva o aparelho eletrônico para jogar, conversar com o amiguinho, etc isso faz com que [7] os alunos não preste muita atenção na aula Os pais [8] podia começar a recolher celulares dos seus filhos se os pais tem medo que aconteça algo na escola até que é bom os pais [9] autorizar o aparelho, acho que isso pode [10] ajuda os adolescentes a focar mais no estudo dentro da sala de aula. Por um lado, os celulares permitam acesso rápido a informação, [11] promove aprendizado e a pesquisa.</p>	<p>[5] Eliminação do plural redundante [6] [7] Não concordância verbal [8] Não concordância do verbo auxiliar [9] Não concordância verbal [10] Apócope do -r em final de palavra</p>
6o9e	<p>E necessário estabelecer diretrizes e [12] promove o uso responsável do telefone celular para maximizar os benefícios educacionais</p>	<p>[11] Não concordância verbal [12] Apócope do -r em final de palavra</p>
7o9e	<p>Algumas das vantagens são um acesso fácil a informação, a pedagogia, as aulas diferentes não saber usar na hora certa e [13] se prejudicar e descontração.</p>	<p>[13] Próclise ao verbo principal</p>
8o9e 9o9e	<p>O uso dos celulares nas salas de aula [14] podem trazer algumas de suas vantagens podem trazer ótimos benefícios, acesso rápido a informações, fácil comunicação, ferramentas de aprendizado, sem traços graduais relevantes</p>	<p>[14] Concordância verbal com sujeito longo</p>
10o9e	<p>Um dos aspectos importantes a serem analisados a respeito [15] se refere as atitudes e a personalidade do aluno Além dessas questões, deve-se estar [16] atento [a]os inúmeros problemas que a tecnologia causa</p>	<p>[15] Próclise ao verbo principal [16] Regência nominal</p>

