

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LÍNGUA,
LITERATURA E INTERCULTURALIDADE - POSLLI**

**AVALIAÇÕES DOCENTES ACERCA DA VARIÁVEL *OBJETO DIRETO DE
TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR*: CONTRIBUIÇÕES DA
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Rosely Lopes de Freitas

**Goiás – GO
2023**

Rosely Lopes de Freitas

**AVALIAÇÕES DOCENTES ACERCA DA VARIÁVEL *OBJETO DIRETO DE*
TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR: CONTRIBUIÇÕES DA
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Silva Vieira.

**Goiás – GO
2023**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo: Rosely Lopes de Freitas

E-mail: rosely-freitas@outlook.com

Dados do trabalho

Título: “Avaliações docentes acerca da variável *objeto direto de terceira pessoa do singular*: contribuições da Sociolinguística Educacional”.

Tipo:

Tese Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI).

Concorda com a liberação documento

SIM NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Cidade de Goiás-GO, 30 de maio de 2023

Documento assinado digitalmente
gov.br MARILIA SILVA VIEIRA
Data: 31/05/2023 15:50:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rosely Lopes de Freitas
Assinatura autor(a)

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

F866a Freitas, Rosely Lopes de.
Avaliações docentes acerca da variável objeto direto de terceira pessoa do singular : contribuições da sociolinguística educacional [manuscrito] / Rosely Lopes de Freitas. – Goiás, GO, 2023.
265 f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Silva Vieira.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Sociolinguística variacionista. 1.1. Sociolinguística educacional. 1.2. Professor de Língua Portuguesa. 1.3. Objeto direto de terceira pessoa. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81'27:37(81)

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 10/2023

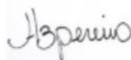
Aos doze dias do mês de abril de dois mil e vinte e três às dezesseis horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Rosely Lopes de Freitas, intitulado **“Avaliações docentes acerca da variável objeto direto de terceira pessoa do singular: contribuições da Sociolinguística Educacional”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Marília Silva Vieira – Presidente – (POSLLI/UEG), Dr. Helcius Batista Pereira (UEM), Dr. Eduardo Batista da Silva (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (x) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às 17h45min a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 12 de abril de 2023.



Prof. Dra. Marília Silva Vieira (POSLLI/UEG)



Prof. Dr. Helcius Batista Pereira (UEM)



Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva (POSLLI/UEG)

Dedico esta dissertação à minha mãe, Neusa e, ao meu pai, Divino, e agradeço pelo amor, carinho, paciência e incentivo. Vocês foram essenciais para a concretização desse grande sonho.
Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade do fôlego de vida, de poder contemplar a natureza e de todos que amo, pela saúde, pela dádiva de poder lutar pelo meu sonho de infância que é caminhar nesse lindo e difícil caminho da docência. Agradeço a Ele também por ter me concedido forças para trilhar esses dois anos tão intensos de mestrado, só Ele é conhecedor de toda a luta, esforço e gratidão.

À minha mãe, Neusa Glece Lopes de Freitas e meu pai, Divino Luiz de Freitas, por serem meus maiores incentivadores, por estarem do meu lado até mesmo nas noites em clara quando eu ficava lendo, rabiscando, rascunhando e escrevendo no meu *notebook*, com um milhão de pensamentos, anseios, ideias e medos. Às vezes, no silêncio da madrugada, quando eu ouvia apenas o dedilhado no meu teclado, pensava que estava sozinha e meu sonho estava muito distante, mas bastava apenas ir até o sofá da sala para ver minha mãe me sondado de longe, com vibrações tão positivas e um olhar tão orgulhoso que minha energia era abastecida. Considero meus pais tão experientes e mestres também, aliás, muito mais mestres do que eu, pois sem mesmo um diploma me ensinaram a lutar pelos meus sonhos. Obrigada, pai e mãe!

À minha querida orientadora, professora, amiga (e, agora afilhada, pois tive a honra de ser madrinha de casamento dessa pessoa tão querida) Profa. Dra. Marília Silva Vieira, por sempre me incentivar, “puxar minha orelha” quando necessário, por me apresentar a Sociolinguística Variacionista e Educacional. Foi por meio das suas aulas maravilhosas que passei a apaixonar ainda mais pelo estudo da Língua Portuguesa (ou Língua Brasileira) e passar a refletir sobre as diversas possibilidades e a urgência de levar esses estudos para a sala de aula. Pode ter certeza que suas aulas mudaram completamente minha visão sobre a língua, o ensino e sobre a vida. Muito obrigada por ser tão humana! Nossa parceria não acaba por aqui, vai além! Obrigada por ser essa professora tão apaixonada pela profissão, você brilha por onde passa, justamente por ser tão sábia e humilde, ao mesmo tempo.

Ao Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva e o Prof. Dr. Hércius Batista Pereira, pela leitura criteriosa do meu trabalho e pelas sugestões tão pertinentes na minha qualificação. Obrigada pela disposição e cuidado. Vocês são exemplos para mim, tanto profissional quanto na parte humana, pois, apesar de terem uma bagagem de conhecimento tão ampla, sempre reconhecem os saberes dos “outros”.

Às minhas irmãs, Roseny e Neusany (*in memoriam*), meus cunhados Derisvaldo e Ademir, minhas sobrinhas Vanessa, Patrícia e Ester. Às minhas tias, Divani, Maria, Eli, Amélia, Leninha, Marlene, Aparecida e Mariinha. Aos meus tios, Laércio, Adenizio, Silvio, Divino, Edney, Pedro, Sebastião, José, Guedes e Valter. A todos meus primos (é impossível mencionar o nome de todos, porque tenho a “grande família”), mas, especialmente, ao Lucas, Amanda, Larissa, Letícia, Fernanda e Aline por sempre terem acreditado e sonhado comigo. Todos vocês são muitos especiais para mim e me ajudaram a concluir essa etapa tão importante para a minha vida pessoal e profissional. Muito obrigada por tudo!

Aos meus professores do jardim de infância, do ensino fundamental, do Ensino Médio, do curso de Letras da UEG – Unidade de Itapuranga/Campus Cora Coralina, do Mestrado da UEG – Campus Cora Coralina. Todos vocês me ajudaram a concretizar esse sonho, vocês marcaram a minha vida, me ensinaram muita coisa, ajudaram a construir a “identidade da Rosely” como pessoa, pesquisadora e futura professora.

À todas minhas amigas e amigos que fizeram e fazem parte do percurso da minha vida.

A todos amigos mestrados que trilharam o caminho do Mestrado comigo ao longo desses dois anos. Obrigada por todas as experiências, conhecimentos, risos, desabafos compartilhados. Apesar de termos passado todo esse processo *online*, devido a pandemia, nossos laços são fortes e perpassa as fronteiras.

À minha amiga, Jannaina Soares Silva Reis Ferreira, mais chamada carinhosamente de Janna. Já te falei várias vezes e repito quantas vezes forem necessárias: você é um anjo amigo que Deus me enviou para me ajudar nesse percurso tão desafiador do Mestrado. Na primeira orientação que tivemos com a nossa orientadora, jamais imaginaria que vocês duas se tornariam muito mais além do que parceiras de artigos e pesquisas, mas grandes amigas que a vida uniu. Muito obrigada por tudo, Janna! Jamais vou esquecer de quando estava apurada, abatida e com medo, você sempre estava ali para me direcionar. Com uma simples chamada por vídeo no *Whatsapp* ou no *Google Meet*, você conseguia me acalmar, sempre falava: “Calma, Rose! Vai dar tudo certo!”. Vou guardar essas memórias eternamente.

Ao meu querido amigo Edivaldo Luiz de Souza Júnior, por ser um irmão que eu nunca tive. Muito obrigada por sempre me apoiar, incentivar e acreditar em mim. Desde o período da faculdade, sempre foi meu ombro amigo. Sabe aquela pessoa que deseja o melhor para o próximo, que te olha com orgulho nos momentos de vitória, que te abraça

tão forte que é capaz de juntar todos os pedacinhos e te dar forças para continuar? Essa pessoa é você! Muito obrigada por sempre me incentivar a fazer o Mestrado e a conquistar todos meus sonhos!

À minha querida amiga Alaiza Eugênia Silva Camargo Rodrigues e seu esposo, Daniel Bruno Rodrigues, por todo apoio e amizade. Vocês são outros irmãos que a vida me deu. Muito obrigada por sempre acreditaram em mim e me apoiarem.

Às minhas amigas de infância, Luana Queiros de Faria e Milena Cardoso da Silva, por estarem presente em todos os momentos bons e outros nem tão bons na minha vida e, além de tudo, por terem me fornecido material de áudio para a construção do meu teste de percepções. Agradeço também minha querida prima, Larissa Lopes da Silva, por ser essa menina tão doce, meiga, companheira e também por ter me fornecido o seu conto de autoria própria para a metodologia do meu trabalho.

Ao meu amigo de longa data, Murilo Henrique Cordeiro, por sempre ter confiado em mim e, que apesar de estar tão distante agora fisicamente, sempre esteve bem pertinho no afeto.

Ao meu amigo David Franklin, por sempre estar disposto a ouvir minhas queixas, meus medos e inseguranças, por me acalmar por meio de uma simples ligação. Você é a prova viva que a distância não impede uma grande amizade, pois, apesar de estar 757 km distante de mim, sempre sinto você por perto devido sua atenção e companheirismo.

Às minhas amigas Raquel Gomides e Deize Anny Gonçalves por sempre torcerem por mim e sempre terem uma palavra amiga, de conselho, de encorajamento. A amizade de vocês é um presente na minha vida e me traz leveza, paz e alegria.

À minha amiga Maria Cristina por sempre ter me incentivado na vida acadêmica, desde o período do curso de Letras, quando tive que mudar para uma cidade distante e ela, com toda a humildade, me hospedou em sua casa para que eu pudesse realizar meu sonho.

Ao meu amigo Paulo César Nascimento pela amizade e companheirismo desde o início do curso de Letras. Muito obrigada por ser tão prestativo, solidário e atencioso comigo e, sempre que precisei, você sempre estava ali com um sorriso no rosto para me ajudar.

Ao Prof. Mestre Vander Meneses, pela generosidade e disposição ao ajudar a mim e todos os colegas do Mestrado que precisaram de sua ajuda. Sempre disposto a

ajudar ao próximo! Muita obrigada por sua ajuda! O mundo precisa de mais pessoas prestativas como você!

À CAPES, por todo o apoio financeiro para a concretização da minha pesquisa. Tenho a absoluta certeza que sem essa ajuda eu não teria conseguido.

Não há uma língua portuguesa,
há línguas em português.

José Saramago

RESUMO

Percebe-se que as crenças e atitudes linguísticas influenciam, entre tantas coisas, os processos de variação e mudança linguística, de acomodação dialetal e o ensino de línguas. Além disso, é bastante provável que as crenças e atitudes linguísticas de docentes de Língua Portuguesa (LP) acerca da Língua influenciam tanto as percepções desses professores sobre questões linguísticas, quanto o processo de avaliação em relação às produções dos alunos. Diante disso, é imprescindível uma formação sociolinguística para os docentes e, conseqüentemente, uma prática pedagógica que proporcione uma visão ampla de Língua para os discentes, para que estes compreendam a dinamicidade/heterogeneidade/sistematicidade da língua e que esta é constituída de gramática, léxico, regras de textualização e também é intrinsecamente relacionada a questões identitárias e culturais de uma comunidade linguística. Por intermédio destes conhecimentos, certamente, os alunos irão aderir ao respeito linguístico. A presente pesquisa é ancorada na Sociolinguística Varicionista (LABOV, 2008), na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004), em estudos de crenças e atitudes linguísticas (LAMBERT; LAMBERT, 1972; MORENO FERNÁNDEZ, 1998, SILVA, 2008) e trabalhos sobre a variável objeto direto de terceira pessoa em uma perspectiva diacrônica (CYRINO, 1994) e também nas modalidades oral (DUARTE, 1986) e escrita (AVERBUG, 2003). Assim, o objetivo geral do presente trabalho é compreender as influências das percepções linguísticas de professores de LP sobre o fenômeno morfossintático objeto direto de terceira pessoa no processo de avaliações dos textos dos alunos, de modo a incorporar propostas de atividades com essa variável pela ótica da Sociolinguística Educacional. Para isso, partiremos de quatro objetivos específicos: (i) entender as concepções dos professores a respeito de alguns termos relativos ao ensino de LP, como língua, gramática, norma linguística e variação linguística; (ii) depreender as percepções dos docentes acerca da variável objeto direto de terceira pessoa em diferentes contextos de fala e escrita; (iii) verificar as correções dos docentes acerca da variável objeto direto de terceira pessoa em um conto; (iv) desenvolver propostas de atividades a fim de auxiliar/incentivar docentes de LP na produção de exercícios que propicie aos alunos a reflexão acerca da variável em diferentes perspectivas. Os participantes da pesquisa são 10 professores de LP do ensino fundamental e médio. Primeiramente, esses docentes responderam a um formulário no *Google Forms*, com três partes: (1) Depoimentos sobre a atuação docente; (2) Opinião sobre termos gerais do ensino de LP e (3) Avaliação das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em três contextos distintos de fala e escrita. Posteriormente, solicitamos aos professores para corrigirem um conto e, especificamente, sobre a variável linguística em questão. Após a análise dos dados, verificamos que, a) no que concerne ao teste de percepções, a variante clítico acusativo (CA) foi a mais associada ao atributo “excelente” e, por outro lado, o pronome lexical (PL) foi a menos associada a essa atribuição e mais votada como “ruim”; b) no que diz respeito às correções dos professores do texto apresentado, percebe-se que o PL foi a variante mais corrigida, seguida, decrescentemente, do CA e das variantes consideradas “neutras”(sintagma nominal – doravante, SN e objeto nulo – doravante, ON); c) no que tange às propostas de substituições das variantes, de forma geral, os professores propuseram que a aluna/escritora do conto substituísse as variantes corrigidas pelo CA. Dessa forma, nota-se que, para os docentes participantes da pesquisa, o CA é a variante prestigiada, o PL a mais estigmatizada e ON e SN são “as mais neutras”. Assim, a presente pesquisa suscita reflexões acerca da influência das percepções linguísticas no processo de avaliação dos docentes, sobre a importância de uma formação

sociolinguística para os professores de LP e uma prática pedagógica ancorada nos preceitos da Sociolinguística Variacionista.

Palavras-chave: Objeto direto de terceira pessoa; Percepções; Avaliações; Sociolinguística educacional; Atividades.

ABSTRACT

Beliefs and linguistic attitudes influence, amongst other things, the processes of variation and linguistic change, dialect accommodation, and language teaching. Furthermore, Portuguese Language (PL) teachers' beliefs and attitudes towards Language are highly likely to influence both their perceptions regarding linguistic matters and their assessment process concerning student productions. In this setting, a sociolinguistic background for teachers is required and eventually leading to a teaching practice that can provide a broad language understanding for students, to enable them to grasp the dynamicity/heterogeneousness/systematicity in language, and that it is constituted of grammar, lexis, text rules and is also related to identity and cultural questions of a given linguistic community. Through such knowledge, students will certainly comply with linguistic respect. The present research is grounded on Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008), Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004), studies on beliefs and linguistic attitudes (LAMBERT, 1972; MORENO FERNÁNDEZ, 1998, SILVA, 2008), and investigations on third-person direct object variable from a diachronic perspective (CYRINO, 1994) and also oral (DUARTE, 1986) and written (AVERBUG, 2003) modalities. Thus, the general objective of the present study is to understand the influences of linguistic perceptions of PL teachers on the morphosyntactic phenomenon of the third-person direct object in the process of evaluating students' essays, to incorporate proposals for activities with this variable from the perspective of Educational Sociolinguistics. For that, we outlined four specific objectives: (i) understand teachers' conceptions about some Portuguese teaching-related terms such as language, grammar, linguistic norm, and variation; (ii) assess teachers' perceptions about the third-person direct object variable in varied spoken and written contexts; (iii) check the corrections performed by teachers related to third person direct object variable in a short story; (iv) develop proposals for activities to assist/encourage PL teachers in producing exercises that allow students to reflect on the variable from different perspectives. The research participants were 10 Portuguese teachers in primary and secondary education. Firstly, they were asked to answer a three-part form on *Google Forms*: (1) Statements on teaching practice; (2) Opinion on general terms in Portuguese teaching, and (3) Assessment of the four variants of third person direct object variable in three spoken and written contexts. Later, the teachers were asked to correct a short story, specifically, the linguistic variable in question. After data analysis, we found that a) as for the perception test, the clitic accusative variant (CA) was mostly associated with the "excellent" attribute. On the other hand, lexical pronoun (LP), the least associated with that attribute and regarded as "bad"; b) regarding the corrections in the text, we found that the LP was the most corrected variable, followed, in descending order, by the CA and variants regarded as "neutral" (noun syntagm and null object); c) concerning the suggestions of variant substitutions, broadly speaking, teachers suggested that the student/writer of the short story substituted the variants for the CA. Therefore, it was seen that for the participating teachers, CA is the prestige variant; LP is stigmatized, and NO and NS are "the most neutral". Thus, our study raises questions about the influence of linguistic perceptions in teachers' assessment, the importance of a sociolinguistic background for Portuguese Language teachers, and a teaching practice grounded on the principles of Variationist Sociolinguistics.

Keywords: Third-person direct object; Perceptions; Evaluation; Educational Sociolinguistics; Activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo gerado pela Formação insuficiente/descontinuada do professor.....	73
Figura 2 - Representação de objeto direto em língua escrita.....	105
Figura 3 - Interferência do aumento da escolaridade	105
Figura 4 - Esquema de Sequência Didática	107
Figura 5 - “Como nos conhecemos/Especial Dia dos Namorados”	120
Figura 6 - conversa no WhatsApp	122
Figura 7 - Jornal “Carta capital”	154
Figura 8 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto formal de escrita, retirado de uma notícia de jornal	155
Figura 9 - Frequência relativa de usos das variantes em relação à faixa etária dos falantes.....	222
Figura 10 - <i>Continuum</i> de oralidade-letramento dos gêneros da amostra	229
Figura 11 - <i>Continuum</i> de monitoração estilística dos gêneros da amostra	229
Figura 12 - Exercício: <i>Continuum</i> de oralidade-letramento dos gêneros da amostra...	230
Figura 13 - Exercício: <i>Continuum</i> de monitoração estilística dos gêneros da amostra	230
Figura 14 - Meme	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Uso das quatro variantes segundo a escolaridade	92
Gráfico 2 - Uso das quatro variantes segundo a faixa etária	93
Gráfico 3 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto informal de fala, em uma conversa de família, no aplicativo Whatsapp	149
Gráfico 4 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto mais ou menos formal de fala, em uma conversa de casal, no Youtube.	150
Gráfico 5 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto formal de fala, em uma entrevista que Danilo Gentili realizou com o professor Mário Sérgio Cortella.	151
Gráfico 6 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto informal de escrita, no grupo da família, no aplicativo WhatsApp ...	152
Gráfico 7 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto mais ou menos formal de escrita, retiradas da obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos	153
Gráfico 8 - Percentual de correção da variável em questão	158
Gráfico 9 - Distribuição das variantes de preenchimento do objeto direto segundo gêneros textuais	225
Gráfico 10 - Representação do objeto direto segundo escolaridade.....	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas para informantes sobre à língua nativa e às de contato	56
Quadro 2 - Estruturas linguísticas escolhidas/elaboradas por Silva (2008) para a composição dos testes.....	60
Quadro 3 - Pronomes oblíquos átonos.....	76
Quadro 4 - A variável objeto direto de 3ª pessoa em cinco trabalhos da modalidade oral	89
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa de Praia (2020).....	99
Quadro 6 - Pesquisas sobre o objeto direto de terceira pessoa.....	104
Quadro 7 - Informações profissionais dos participantes da pesquisa.....	113
Quadro 8 - Depoimentos sobre sua atuação docente.....	115
Quadro 9 - Opinião.....	116
Quadro 10 - Variáveis linguísticas	128
Quadro 11 - Alguns condicionamentos linguísticos das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa	129
Quadro 12 - Correções da variante PL	159
Quadro 13 - Correções da variante CA	160
Quadro 14 - Correções da variante SN.....	161
Quadro 15 - Correções da variante ON	161
Quadro 16 - Variantes que não foram corrigidas pelos professores.....	162
Quadro 17 - Análise das respostas do professor Pablo.....	173
Quadro 18 - Análise das respostas da professora Eva.....	177
Quadro 19 - Análise das respostas da professora Marli	181
Quadro 20 - Análise das respostas da professora Bia.....	185
Quadro 21 - Análise das respostas da professora Nara	189
Quadro 22 - Análise das respostas da professora Capitu.....	192
Quadro 23 - Análise das respostas da professora Carolina	196
Quadro 24 - Análise das respostas da professora Irandé.....	199
Quadro 25 - Análise das respostas da professora Márcia	204
Quadro 26 - Análise das respostas da professora Lis	207
Quadro 27 - Gêneros textuais	227
Quadro 28 - Exemplo	227

Quadro 29 - Traços do acusativo anafórico de 3ª pessoa conforme contextos do compósito modalidade e registro de uso da língua.....	229
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação do Conteúdo Recomendando pela BNCC no que diz respeito aos gêneros discursivos, os eixos de oralidade/escrita e da unidade básica de estudo.	40
Tabela 2 - Resultados do teste de áudio – fala espontânea.....	61
Tabela 3 - Resultados do teste de áudio – escrita formal	64
Tabela 4 - Distribuição de posições nulas vs. preenchidas.....	83
Tabela 5 - Distribuição de posições nulas vs. preenchidas.....	84
Tabela 6 - Resumo da porcentagem de retenção pronominal.....	86
Tabela 7 - Distribuição dos dados computados segundo a variante usada.....	91
Tabela 8 - Ordem de seleção das variáveis independentes. Dados PortVix.....	95
Tabela 9 - Frequência relativa de usos das variantes em relação as categorias sociais do trabalho de Lauer (2014).	97
Tabela 10 - Variáveis linguísticas, rodada eneária, trabalho de Lauer (2014). Dados PortVix	98
Tabela 11 - Frequência relativa de usos das variantes em relação as categorias sociais do trabalho de Praia (2020)	100
Tabela 12 - Variáveis linguísticas, trabalho de Praia (2020).....	100
Tabela 13 - Variáveis sociais (NEIVA, 2007).....	102
Tabela 14 - Variáveis linguísticas (NEIVA, 2007)	102
Tabela 15 - Representação do objeto direto anafórico na atividade de diagnose.....	109
Tabela 16 - Representação do objeto direto anafórico em textos produzidos por alunos	110
Tabela 17 - Principais resultados do teste de percepção	156
Tabela 18	209
Tabela 19 - A variável objeto direto de 3º pessoa em cinco trabalhos da modalidade oral - atividades.....	220
Tabela 20 - Frequência relativa de usos das variantes em relação à escolaridade dos falantes.....	221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
ALIB	Projeto Atlas Linguístico do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Clítico Acusativo
EE	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FA	Falantes analfabetos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
NURC	Projeto Norma Urbana Culta
ON	Objeto Nulo
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Português Europeu
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POSLLI	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Língua, Literatura e Interculturalidade
PL	Pronome Lexical
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SE	Sociolinguística Educacional
SN	Sintagma Nominal
SV	Sociolinguística Variacionista
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E ENSINO	24
1.1 Breve percurso dos estudos linguísticos: Estruturalismo, Funcionalismo e Sociolinguística	24
1.2 As três ondas da Sociolinguística	33
1.3 Sociolinguística Educacional e BNCC	36
1.4 Sociolinguística e ensino no Brasil	41
1.5 Ensino embasado em variação e normas	43
1.6 Gramática contextualizada: explorando os sentidos do texto	49
1.7 Estudos de crenças e atitudes linguísticas	54
2. OBJETO DIRETO DE TERCEIRA PESSOA: POR DIFERENTES PERSPECTIVAS	75
2.1 Perspectiva normativa	75
2.1.1 Gramáticas teóricas	75
2.1.2 Material didático	78
2.2 Perspectiva descritiva	82
2.2.1 Trabalhos diacrônicos	82
2.2.2 Gramáticas descritivas	87
2.2.3 Modalidade oral	89
2.2.4 Modalidade escrita	104
2.2.5 Percepção e ensino	106
3. MATERIAL E MÉTODO	112
3.1 Frentes de trabalho: Participantes da pesquisa	112
3.2 Constituição do <i>corpus</i>	114
3.2.1 O formulário do <i>Google Forms</i>	114
3.2.2 Depoimentos sobre sua atuação docente	115
3.2.3 Opinião	115
3.2.4 Percepção	118
3.3 Correção da retextualização do livro “Meu pé de laranja lima” em conto 124	
3.3.1 A variável dependente	127
3.3.2 Variáveis Independentes	128
3.3.2.1 Variante PL	130
3.3.2.2 Variante CA	131
3.3.2.3 Variante SN	132

3.3.2.4 Variante ON	132
4. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS DOCENTES AO QUESTIONÁRIO	135
4.1 Análise de dados da seção <i>Opinião</i>	135
4.2 Análise de dados da seção <i>Percepção</i>	147
5. ANÁLISE DAS CORREÇÕES DOCENTES RELATIVAS AO CONTO....	158
5.1 Percentual de correção da variável em questão	158
5.1.1 Correções da variante PL.....	158
5.1.2 Correções da variante CA.....	160
5.1.3 Correções da variante SN	160
5.1.4 Correções da variante ON.....	161
5.1.5 Variantes que não foram corrigidas pelos professores	162
5.2 Análise individualizada das respostas dos informantes das seções	
“Opinião”, “Percepções” e “correções do conto”	169
5.2.1 Pablo	169
5.2.2 Eva	174
5.2.3 Marli	178
5.2.4 Bia.....	183
5.2.5 Nara	186
5.2.6 Capitu	190
5.2.7 Carolina	193
5.2.8 Irandé.....	197
5.2.9 Márcia.....	201
5.2.10 Lis	205
6. ATIVIDADES ACERCA DA VARIÁVEL OBJETO DIRETO DE	
TERCEIRA PESSOA PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	210
6.1 Atividade 1	212
6.2 Atividade 2.....	213
6.3 Atividade 3.....	215
6.4 Atividade 4.....	222
6.5 Atividade 5.....	223
6.6 Atividade 6.....	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS	240
ANEXOS	248
Anexo A.....	248
Anexo B.....	248

Anexo C	248
Anexo D	249
Anexo E	249
Anexo F	249
Anexo G	251
Anexo H	255
Anexo I	257
Anexo J	257
Anexo K	257
Anexo L	257
Anexo M	258
Anexo N	258
Anexo O	260
Anexo P	261

INTRODUÇÃO

Ao definirmos a língua, lidamos com questões que não são meramente linguísticas, mas também com relações de poder, visões de mundo, identidades, posicionamentos e muito mais. Possivelmente, a complexidade dessa definição também esteja relacionada ao fato da imensa/densa relação do ser humano com a linguagem. Nós, assim como afirma Bagno (2014, p. 11), “somos seres feitos de carne, osso e linguagem” e nossa relação com a língua é muito mais densa do que a relação do peixe com a água, pois enquanto a água existe fora do peixe, a linguagem existe, simultaneamente, dentro de nós (no nosso cérebro) e fora de nós (no nosso meio social).

Em meados da década de 1960, a Linguística chegou no Brasil e proporcionou o surgimento de vários estudos destinados a descrição do Português Brasileiro (doravante, PB), nos diferentes níveis linguísticos. A partir do surgimento das pesquisas sociolinguísticas, foi possível verificar que as normas linguísticas do PB se diferem em vários aspectos do Português Europeu (PE) e que isso resulta de fatores linguísticos e extralinguísticos, esvaindo-se, assim, a ideia equivocada de “língua melhor e pior”. Apesar de esses trabalhos comprovarem diferenças significativas do PB e PE, ainda são bastante frequentes alguns mitos linguísticos, dentre eles, que “o brasileiro não sabe falar português”¹.

Nesse sentido, esse posicionamento é tão influente na nossa concepção acerca da aprendizagem de Língua Portuguesa, que, quando comecei a cursar Letras na Universidade Estadual de Goiás (doravante, UEG) – Unidade de Itapuranga – Campus Cora Coralina, eu tinha uma ideia muito limitada acerca do que era língua, acreditava que estava relacionada somente ao certo/errado. Porém, com o passar do tempo e das aulas, comecei a compreender a vastidão desse assunto, bem como sua complexidade. Comecei a me apaixonar ainda mais pelo assunto quando comecei a participar de encontros do grupo DIVERSOS², no qual discutíamos textos sobre colonialidade, sobre como a nossa visão de mundo e nossas crenças eram influenciadas pelos hábitos dos colonizadores.

Então, passei a perceber que essa visão eurocêntrica também influenciava a nossa percepção de língua, ou seja, antes de cursar Letras, eu acreditava que língua era a mesma coisa do que gramática-normativa, a gramática idealizada que se distanciava

¹ Este é apenas um dos mitos que Bagno (1999) cita em seu livro “Preconceito linguístico”.

² O grupo de estudos DIVERSOS, sob a orientação do Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira, realizava leituras, debates e problematizações sobre a colonialidade em diversos âmbitos.

significativamente da minha própria fala e escrita e, por esse motivo, pensava que estudar Língua Portuguesa era algo muito difícil, cansativo e que isso estava intrinsicamente relacionado com o estudo das classes gramaticais e ortografia, como se não existe mais possibilidades de estudos sobre a língua. Assim, pensava que tudo que se distanciava dessa norma não precisava ser “alvo” de estudo, mas que eu precisava “fugir” dessas normas para conseguir falar e escrever “correto”, somente assim que conseguiria “aprender” a Língua Portuguesa.

Logo no primeiro semestre do ano de 2020, tive a oportunidade de ser aluna especial da disciplina “Estudos do Português Brasileiro” do POSLLI³, com a Profa. Dra. Marília Silva Vieira, e foi a partir de então que pude refletir sobre a variabilidade da língua nos diferentes níveis (fonético, fonológico, morfossintático, semântico e pragmático), sobre os estudos de crenças e atitudes linguísticas, acomodação dialetal e sobre o liame entre as pesquisas sociolinguísticas e o ensino. Foi assim que percebi a importância da Sociolinguística Educacional (doravante, SE) para a resignificação do ensino de LP.

Apesar de ter algumas décadas que a Bortoni-Ricardo iniciou as pesquisas relacionadas a SE no Brasil, os resultados dessas pesquisas sociolinguísticas não passavam dos muros das Universidades. Por esse motivo, a professora e pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo e orientandos propuseram e desenvolveram pesquisas com o intuito de aliar os resultados sociolinguísticos às práticas educativas, para que os discentes possam, simultaneamente, aprender/adequar a norma culta em diferentes contextos de fala e escrita e refletir sobre o PB.

Com o decorrer do tempo, diversos pesquisadores brasileiros se propuseram a levar os trabalhos científicos da Sociolinguística para a sala de aula. Entre esses vários estudiosos, elucidamos a Profa. Dra. Silvia Rodrigues Vieira, professora do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa professora/pesquisadora e vários outros pesquisadores/orientandos se propuseram a desenvolver práticas pedagógicas ancoradas em pesquisas sociolinguísticas. Um dos frutos desses trabalhos tão pertinentes, se destaca o livro “Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas”, publicado em 2018, sob a organização da Professora Silvia Rodrigues Vieira.

³ Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (doravante, POSLLI).

Porém, ainda é muito difícil esses estudos chegarem as escolas de ensino básico, pois há uma grande distância entre a produção de conhecimentos da Universidade e o âmbito escolar e, conseqüentemente, isso corrobora para que muitos professores do ensino básico não tenham acesso a pesquisas científicas e, por isso, há uma grande probabilidade de repassarem conhecimentos linguísticos de cunho essencialmente normativo, sem a problematização da variabilidade da língua. Nesse sentido, Martins, Vieira e Tavares (2014) ratificam que a Sociolinguística trouxe várias contribuições ao ensino de Língua Portuguesa, mas, muitas coisas ainda precisam ser melhoradas, como, por exemplo, a ampliação da descrição de diferentes variedades linguísticas, a elaboração de materiais didáticos, estudos voltados às crenças e atitudes linguísticas de docentes de LP e discentes e também a divulgação de resultados para professores de LP e alunos.

Assim, em relação ao fenômeno morfossintático objeto direto de terceira pessoa, é possível verificar uma distância entre o que é posto pelas gramáticas normativas e o que é verificado nas gramáticas/trabalhos descritivos do PB: por um lado, enquanto os primeiros apontam a existência somente do clítico acusativo (CA), os segundos revelam a existência de mais três variantes: pronome lexical (PL), sintagma nominal (SN)⁴ e objeto nulo (ON). Dessa forma, de acordo com Neiva (2007, p. 11), temos quatro possibilidades de respostas para a pergunta *Você conhece Pedro?*: “*Eu conheço **Pedro*** (o uso do SN anafórico), *Eu conheço **ele*** (o uso do pronome lexical pleno), *Eu **o** conheço* (o uso do clítico) e *eu conheço [0]* (o uso do vazio lexical)”⁵.

Devido ao fato de, no ensino básico, muitas vezes, se abordar a língua exclusivamente pelo viés da gramática normativa, existem muitas possibilidades dos professores de Língua Portuguesa (doravante, LP) apresentarem somente a variante CA como “certa” e o PL como a “errada”.

Diversos trabalhos sobre a modalidade oral⁶ e escrita⁷ têm apontado a variabilidade desse fenômeno nas cinco regiões brasileiras e, em relação às práticas

⁴ Algumas gramáticas normativas apresentam o SN.

⁵ Grifo nosso.

⁶ Dentre um dos trabalhos mais importantes e pioneiros sobre esse fenômeno na fala, se destaca o trabalho de Duarte (1986). Essa pesquisadora entrevistou 50 informantes paulistanos ou que se mudaram para São Paulo até os 5 anos de idade. Além disso, a estudiosa estratificou esses informantes em três faixas etárias (15-17 anos; 22-33 anos; 34-45 anos e acima de 45 anos) e três grupos relacionados a escolaridade (8º série, 1º, 2º e 3º grau). Como resultado geral, Duarte (1986) encontrou 4,9% de CA, 15,4% de PL, 62,6% de ON e 17,1% de outros.

⁷ Dentre os diversos trabalhos sobre a variável objeto direto de terceira pessoa na modalidade escrita, destacamos aqui o trabalho de Averbug (2003). Essa pesquisadora analisou um *corpus* constituído por produções escritas de alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior e chegou às seguintes

pedagógicas, podemos mencionar dois trabalhos que levaram à reflexão acerca dessa variabilidade ao ensino: dissertação de mestrado de Cabral (2016) e dissertação de mestrado de Morato (2019). Contudo, são raros os trabalhos que buscam compreender as percepções linguísticas de docentes referentes a esse fenômeno morfossintático e como isso influencia no processo de correção dos textos dos discentes.

Além disso, é importante mencionar que conforme pondera Oushiro (2020), assim como a produção linguística, as crenças e atitudes também são variáveis e, além disso, são importantes não somente para a compreensão dos processos de variação e mudança linguísticas, mas, também, para o respeito linguístico⁸ (OUSHIRO, 2020). Além disso, Oushiro (2020) também afirma que os próprios linguistas pouco conhecem a relação entre certas variantes e significados sociais e, portanto, “a ampliação de estudos sistemáticos sobre avaliações e percepções sociolinguísticas é peça-chave para o combate ao preconceito linguístico e a promoção da diversidade linguística” (OUSHIRO, 2020, p. 2).

Dessa forma, sabendo que, assim como afirma a pesquisadora mencionada, os estudos sistemáticos sobre as percepções sociolinguísticas são imprescindíveis para a promoção da diversidade linguística e que as crenças e atitudes linguísticas dos professores influenciam nas percepções dos alunos, são essenciais trabalhos que busquem compreender essas relações (influência das percepções dos professores sobre os alunos).

Logo, o presente trabalho se diferencia das pesquisas já desenvolvidas em relação à variável objeto direto de terceira pessoa por quatro motivos: 1) é considerado raro, até o momento, trabalhos relacionados às percepções linguísticas em relação à variável em questão, principalmente, no que diz respeito aos professores de LP; 2) também é considerado raro trabalhos relacionados às avaliações de docentes de LP em textos de alunos referentes à variável em questão; 3) é praticamente escasso trabalhos

conclusões: em ordem decrescente de ocorrências das variantes, se destaca, primeiramente, o ON (35%), seguido do SN (33%), CA (23%) e PL (9%). Nesse caso, em comparação com os resultados gerais da modalidade oral (DUARTE, 1986), observa-se que houve um leve aumento do CA, uma diminuição do PL e do ON. Entretanto, o ON continua sendo a variante mais preponderante.

⁸ De acordo com Scherre (2020), em sua fala no ABRALIN ao Vivo, respeito linguístico é “a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua. As diferenças linguísticas, em qualquer plano, incluindo o social, caracterizam grupos de falantes e são mecanismos identitários. Então, o Respeito Linguístico implica a capacidade de ouvir o outro com seus traços linguísticos sem julgamentos de valor, sem brincadeiras de mau gosto, sem o imperioso desejo de mudar a fala do outro, sem preconceito, sem intolerância, sem bullying”. Ver sobre esse assunto no seguinte *link*: <<http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/71443/197101>>.

que relacionam às percepções linguísticas de docentes com suas avaliações de textos dos discentes; 4) são poucos trabalhos (tive acesso somente a três dissertações de mestrado) que propõem o desenvolvimento de práticas pedagógicas acerca do fenômeno morfossintático em questão ancoradas em pesquisas variacionistas.

Nesse sentido, a presente pesquisa traz uma perspectiva nova de estudo em relação à variável objeto direto de terceira pessoa, pois busca fazer uma relação das percepções de professores de LP da educação básica sobre a variável em questão em três contextos distintos de fala e escrita com as avaliações desses docentes em um conto desenvolvido por uma aluna da 1^o série do ensino médio. Ou seja, será que as percepções influenciam as avaliações?

Além disso, ao término do trabalho, também disponibilizaremos cinco propostas de atividades sobre a variável em questão, com o intuito de auxiliar/incentivar os docentes de LP da educação básica sobre a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que suscitam aos alunos à reflexão sobre o caráter heterogêneo e dinâmico da língua e, especificamente, no que tange ao objeto direto de terceira pessoa. Em outras palavras, por intermédio de uma prática ancorada na SE, almejamos que os alunos reflitam sobre o caráter heterogêneo do fenômeno tanto na fala quanto na escrita, não por uma perspectiva dicotômica, mas flexível em relação aos diferentes gêneros textuais. Também almejamos que os discentes reflitam acerca de algumas percepções a respeito das quatro variantes dessa variável.

Assim, este trabalho se inicia com as seguintes perguntas de pesquisa: Quais as influências das percepções linguísticas de professores de Língua Portuguesa (LP) sobre a variável objeto direto de terceira pessoa no processo de avaliações dos textos desenvolvidos pelos alunos? Quais as possíveis possibilidades de trabalho com essa variável pelo viés da Sociolinguística Educacional?

Com isso, o objetivo geral do presente trabalho é compreender as influências das percepções linguísticas de professores de LP sobre o fenômeno morfossintático objeto direto de terceira pessoa no processo de avaliações dos textos dos alunos, de modo a incorporar propostas de atividades com essa variável pela ótica da Sociolinguística Educacional. Para isso, partiremos de quatro objetivos específicos: (i) entender as concepções dos professores a respeito de alguns termos relativos ao ensino de LP, como língua, gramática, norma linguística e variação linguística; (ii) apreender as percepções dos docentes acerca da variável objeto direto de terceira pessoa em diferentes contextos de fala e escrita; (iii) verificar as correções dos docentes acerca da

variável objeto direto de terceira pessoa em um conto; (iv) desenvolver propostas de atividades a fim de auxiliar/incentivar docentes de LP na produção de exercícios que propicie aos alunos a reflexão acerca da variável em diferentes perspectivas.

As hipóteses do presente trabalho são: I) O PL pode ter avaliações positivas em contextos de fala e escrita informais; II) o PL é a variante mais avaliada como “ruim”, especialmente, em registros mais formais de escrita; III) O SN e o ON podem ser consideradas “neutras”, devido a possibilidade de não serem avaliadas como “ruim” como acontece com o PL e nem como “excelente”, como acontece com o CA; IV) O CA é a variante mais avaliada como “excelente”, especialmente, nos registros formais de fala e escrita, principalmente, nesta última modalidade; V) O PL é a variante mais corrigida no conto; VI) O CA é a variante mais sugerida para substituir as demais no conto; VII) Poucas sugestões de alterações/substituições das variantes SN e ON.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca aliar as percepções de docentes de LP da Educação Básica acerca da variável em questão às suas avaliações no conto de uma aluna da 1ª série do Ensino Médio. Ademais, esta pesquisa também tem como foco elucidar a importância da formação sociolinguística de professores de LP e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem aos alunos conhecimentos acerca da dinamicidade/heterogeneidade/sistematicidade da língua e o seu caráter inerentemente cultural.

Além disso, é importante ressaltar que esse trabalho está dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo, será abordado sobre um breve percurso dos estudos linguísticos, a “inauguração” da Sociolinguística, os estudos pioneiros de Labov, as três ondas da Sociolinguística, a Sociolinguística Educacional e a BNCC, o ensino embasado em variações e normas e sobre a gramática contextualizada. No segundo capítulo, será tematizado sobre o objeto direto de terceira pessoa em diferentes perspectivas: por um viés diacrônico, de acordo as gramáticas normativas e descritivas, nas modalidades oral e escrita e, por fim, sobre a percepção e o ensino.

No terceiro capítulo, serão abordados os procedimentos metodológicos, na qual, serão detalhadas as três etapas de questões do *Google Forms* e sobre a retextualização da obra *Meu pé de laranja Lima* de José Mauro de Vasconcelos em conto. No quarto capítulo, será apresentado à análise de dados referente as respostas dos professores ao questionário do *Google Forms*. No quinto capítulo, será apresentado à análise de dados referente as correções que os professores fizeram no conto escrito por uma aluna do 1ª série Ensino Médio. Por último, no sexto capítulo, disponibilizaremos cinco propostas

de atividades com a variável objeto direto de terceira pessoa por diferentes perspectivas (gramática normativa X descritiva, modalidade oral, modalidade escrita e reflexão sobre as percepções em relação à variável).

1. ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ENSINO

Neste capítulo, objetivamos refletir, de forma sucinta, dos estudos iniciais até os atuais referentes à ciência da linguagem. Dessa forma, esse texto foi dividido em seis subseções: a) em primeiro momento, refletiremos sobre um breve percurso dos estudos linguísticos, no que se refere aos estudos pré-linguísticos, paralinguísticos e da Linguística propriamente dita. Além disso, também mencionaremos sobre o evento que inaugurou a Sociolinguística e dos estudos pioneiros de Labov sobre essa área; b) no segundo momento, relataremos sobre as três ondas da Sociolinguística; c) na terceira subseção, abordaremos sobre a Sociolinguística Educacional e a BNCC; d) posteriormente, explicitaremos sobre essa área voltada para o ensino no Brasil; e) na penúltima etapa, será abordado sobre o Ensino embasado em variações e normas, incluindo os conceitos de norma-padrão, normas cultas, normas populares, normas como fator de identificação/pertencimento de um grupo e o ensino; f) por fim, refletiremos sobre a Gramática contextualizada, seus princípios e implicações pedagógicas na modalidade escrita, leitura, gramática e da modalidade oral.

1.1 Breve percurso dos estudos linguísticos: Estruturalismo, Funcionalismo e Sociolinguística

Cyranka (2014)⁹ relata a respeito do desenvolvimento das ciências em sua obra sobre a evolução dos estudos linguísticos. De acordo com a pesquisadora, a construção de uma ciência não se apresenta de maneira uniforme e regular ao longo da história, pelo contrário, “constitui um processo ideológico, filosófico, histórico e socialmente constituído, fruto de uma época, e requer, portanto, um período de testagem, para afirmação ou contestação de paradigmas” (CYRANKA, 2014). Dessa forma, por um lado, denomina-se de *ciência normal* os períodos de formulação e testagem de modelos de teorias e, por outro, nomeia-se de ciência extraordinária os períodos em que os paradigmas são postos em uso, resultando na confirmação ou refutação (CYRANKA, 2014).

No que concerne à ciência da linguagem, foi somente no final do século XIX que ocorreu uma verdadeira revolução científica (CYRANKA, 2014) ou várias revoluções científicas (DASCAL, 1978). Entretanto, é preciso salientar que as questões

⁹ Cyranka desenvolveu uma obra sobre a evolução dos estudos linguísticos e, no início desse trabalho, ela menciona sobre o desenvolvimento das ciências.

linguísticas sempre despertaram o interesse e a curiosidade dos seres humanos, estes sempre tentaram compreender o surgimento das línguas, por que há tantas línguas no mundo e como se constituem (MOURA; CAMBRUSSI, 2018). Além disso, os estudos da linguagem humana foram o centro de interesse de vários ramos das ciências, como a Filosofia, Biologia, Antropologia, Etnologia e Psicologia (CYRANKA, 2014).

No que diz respeito ao desenvolvimento dos estudos linguísticos, antes do surgimento da ciência da linguagem, no século XIX, Camara Jr. (2021) apresenta sete perspectivas de estudo, distribuídas em três abordagens: (1) Pré-linguística: Estudo do certo e errado, estudo da língua estrangeira e estudo filológico da linguagem; (2) Paralinguística: Estudo biológico da linguagem e estudo lógico da linguagem (estudo filosófico); (3) Linguística propriamente dita: estudo histórico da linguagem e estudo descritivo. Nessa perspectiva, é preciso salientar que essas duas experiências/abordagens iniciais (pré-linguística e paralinguística) de estudo foram cruciais para a evolução da Linguística e que não cessaram com o advento desta (CAMARA JR., 2021).

De acordo Camara Jr. (2021), a gramática grega foi lançada por Aristóteles e continuada pelos estoicos, e era embasada na filosofia, especificamente, na lógica e orientação do “certo e errado”. Já os estudos filológicos, ancorados na mistura de asserções gramaticais de caráter normativo e com pontos de vista filosóficos, foram realizados durante o período helenístico, em Alexandria, no qual os filósofos alexandrinos estudavam as antigas fases da língua e os traços distintivos dos dialetos gregos (CAMARA JR., 2021).

Crátilo, um dos mais famosos diálogos de Platão, tem como foco principal a oposição do naturalismo e convencionalismo do signo linguístico (MOURA; CAMBRUSSI, 2018). Conforme apontam Moura e Cambrussi (2018), enquanto os naturalistas acreditam que há uma relação entre a forma da palavra e o sentido que ela expressa, os convencionalistas afirmam que não há relação do som de uma palavra e o seu sentido. Dessa forma, os autores também mencionam que a primeira perspectiva é defendida por Sócrates e Crátilo e a segunda abordagem é defendida por Hermógenes.

Por uma perspectiva diferente, Rousseau acreditava “que as paixões – e não as necessidades humanas – foram o motor do desenvolvimento de nossa faculdade de linguagem” (MOURA; CAMBRUSSI, 2018, p. 50). Assim, Rousseau imaginava que havia uma Idade de ouro anterior ao desenvolvimento da linguagem e que os homens se comunicavam por meio de gestos. Entretanto, apesar dos gestos possibilitarem a

comunicação, não eram suficientes para despertar os sentimentos. Dessa forma, foi a força das paixões que criaram a linguagem (MOURA; CAMBRUSSI, 2018).

A partir dos fins do século XVIII que houve o nascimento da linguística, quando intelectuais europeus motivados pelo interesse pelas civilizações antigas começaram a estudar o sânscrito, língua clássica dos hindus (FARACO, 2011). Faraco (2011) aponta como marco inicial desses estudos a apresentação de William Jones sobre as semelhanças e a possibilidade de uma origem comum entre o sânscrito, o latim e o grego na Sociedade Asiática de Bengala, em 1786. Após esse período, além do surgimento de várias gramáticas e dicionários da Língua Sânscrita (FARACO, 2011), vários estudiosos se propuseram a fazer estudos comparativos entre as línguas, inaugurando, assim, o método-comparativo (CYRANKA, 2014).

No final do século XIX, surgiu uma nova geração de linguistas, conhecidos como neogramáticos (FARACO, 2011). Esses estudiosos foram influenciados pelas ideias positivistas e evolucionistas (CYRANKA, 2014) e tinham como objetivo o questionamento dos pressupostos tradicionais da prática histórico-comparativa (FARACO, 2011). Dentre os principais apontamentos desses estudos, se destacam: a) a língua deve ser vista como ligada ao sujeito falante; b) os estudos linguísticos devem estudar as línguas vivas atuais; c) as mudanças sonoras se dão em um processo de regularidade absoluta (FARACO, 2011).

No que diz respeito às críticas que os neogramáticos receberam, Faraco (2011) aponta como o mais polêmico o conceito de lei fonética. Logo, os estudiosos que se opuseram a essa ideia, não concordavam que as mudanças se espalhassem de modo uniforme para toda a comunidade, pelo contrário, acreditavam no caráter lento, progressivo e diferenciado das mudanças linguísticas (FARACO, 2011). De acordo o autor mencionado, o principal crítico aos neogramáticos foi o austríaco Hugo Schuchardt que se atentou para as inúmeras variedades de fala existentes em uma determinada comunidade condicionada por fatores sociais (gênero, idade e nível de escolaridade) e contribuiu para que as pesquisas futuras passassem a incluir o contexto social e cultural da língua como condicionante básico da variação/mudança (FARACO, 2011).

Nessa perspectiva, é essencial mencionar a metáfora do jogo de xadrez para compreender o objeto de estudo do estruturalismo. Assim, Cabral (2014) afirma que no jogo de xadrez há várias peças e é necessário movimentá-las para o jogo ter continuidade. De acordo com o estudioso, o objeto de estudo de Saussure é cada

peça/imagem congelada, é a língua (considerada como homogênea), em uma perspectiva sincrônica. Tudo que fica entre uma imagem (sincronia) e outra pertence a fala, a heterogeneidade, é um momento de transição, de mudança, é a diacronia, na qual, não interessa aos estudos do pai da linguística moderna.

Segundo Cabral (2014), assim como Saussure, Chomsky também tem um objeto de estudo homogêneo que é a competência (capacidade inata do falante de compreender sua língua), em detrimento do desempenho, excluindo tudo o que se refere a heterogeneidade. Entretanto, é imprescindível salientar que esse gerativismo chomskyano de caráter homogêneo se refere às perspectivas iniciais da Gramática Gerativa, pois, a partir da chamada perspectiva paramétrica, essa teoria passou a incorporar também os aspectos variáveis da língua (TARALLO E KATO, 2007; GORSKI E MARTINS, 2021).

Ademais, é importante ponderar também que há muito tempo existe uma cultura de polarização dos estudos linguísticos: por um lado, a linguística de regras e, por outro, a linguística de probabilidades (TARALLO E KATO, 2007). Nesse segmento, Tarallo e Kato (2007) ratificam que a teoria da variação e mudança linguísticas, em sua fase inicial, não conseguiu abster de que Weinreich, Labov e Herzog (1968) de “oporem a noção de heterogeneidade linguística sistematizável à disfuncionalidade, segundo eles, típica da teoria gerativa” (TARALLO E KATO, 2007, p. 6). Em outras palavras, surgiu uma oposição: de um lado a Sociolinguística e a heterogeneidade linguística e, de outro, o Gerativismo e a homogeneidade linguística.

Apesar de inicialmente a teoria gerativa conceber a língua como homogênea, com o decorrer do tempo, a mesma sintaxe gerativa passou a obter pressupostos próximos da teoria da variação¹⁰. Dessa maneira, a sintaxe gerativa “se define como paramétrica, que atua à base de princípios e não mais de regras, e que procura resgatar a variação inter-linguística” (TARALLO E KATO, 2007, p. 6). Apesar da linguística paramétrica e a linguística das probabilidades se assemelharem em relação aos pressupostos, Tarallo e Kato (2007) afirmam que elas continuam muito distantes, devido a continuidade da oposição entre o empirismo e o racionalismo. Além disso, os autores também mencionam sobre a importância da substituição dessa oposição pela

¹⁰ De acordo Gorski e Martins (2021), no Brasil, numa tentativa de conciliar pressupostos da teoria da mudança da Sociolinguística Variacionista e categorias de análise linguística do Gerativismo, surgiram estudos em sintaxe diacrônicos em duas fases: Sociolinguística Paramétrica e a Competição de Gramáticas. Para saber mais, consulte o seguinte trabalho: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1591>

compatibilidade entre as propriedades paramétricas do modelo gerativo e as probabilidades do modelo variacionista.

Em contrapartida ao estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomskyano “inicial” que privilegiam a peça/imagem por uma abordagem estagnada e homogênea, a Sociolinguística tem como objeto de estudo tanto o movimento da peça, o período de transição, de mudança (diacronia), quanto da sincronia (CABRAL, 2014).

Logo, o termo Sociolinguística apareceu em um evento organizado por William Bright, em Los Angeles, do dia 11 a 13 de maio de 1964 (CALVET, 2021; MOTA; SILVA, 2019). Nesse encontro, que marca o nascimento da Sociolinguística, reuniram-se 25 pesquisadores, com diferentes temas de pesquisas, como, por exemplo, a etnologia da variação linguística, o planejamento linguístico, a hipercorreção como fator de correção, as línguas vernaculares, o desenvolvimento de sistemas de escrita e a equação de situações sociolinguísticas dos Estados (CALVET, 2021). De acordo Calvet (2021), William Bright ficou responsável pela publicação das atas e tentou sintetizar todas essas diferentes contribuições em seu texto introdutório.

Logo de início, o pesquisador se atentou para a dificuldade de definir essa área de estudo, entretanto, esclareceu que uma de suas maiores tarefas é mostrar que a variação e a diversidade é correlata as diferenças sociais sistemáticas e não livre (CALVET, 2021). Dessa forma, Calvet (2021, p. 21) afirma que o organizador desse evento “propõe então elaborar uma lista das ‘dimensões’ da sociolinguística, afirmando que em cada interseção de duas ou mais dessas dimensões se encontra um objeto de estudo para a sociolinguística”.

Dessa forma, no que se refere ao texto *As dimensões da Sociolinguística*, William Bright (1974) reverbera, desde o início, que a tarefa da Sociolinguística é demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social e, portanto, seu objeto de estudo é a diversidade linguística condicionada por várias dimensões. Ao longo do texto, o autor comenta sobre as sete dimensões que condicionam a diversidade linguística, sendo que as três primeiras interferem na maior parte dos casos de diversidade. Veja a seguir, uma síntese das dimensões consideradas pelo pesquisador:

1. A identidade social do emissor ou falante;
2. A identidade social do receptor ou ouvinte;
3. Contexto de comunicação;
4. Sincronia e diacronia;

5. Usos linguísticos e as crenças sobre eles;
6. Extensão da diversidade;
7. Três categorias de aplicação da Sociolinguística:
 - a) estrutura social;
 - b) histórico;
 - c) planejamento linguístico.

Ao término da obra, William Bright (1974) mencionou sobre a abrangência dos estudos sociolinguísticos e sobre a perspectiva de novas linhas de pesquisa. Contudo, assim como afirmam Mota e Silva (2019), foram os trabalhos de mestrado e doutorado de William Labov nos Estados Unidos que marcam tanto o início da Sociolinguística, quanto a formulação de seus principais pressupostos teórico-metodológicos.

Logo nas páginas iniciais do primeiro capítulo da célebre obra Padrões Sociolinguísticos, Labov (2008) reitera sobre a necessidade de levar em consideração fatores estruturais e a vida social da comunidade para a compreensão do desenvolvimento de uma mudança linguística. Nessa perspectiva, seu estudo pioneiro foi realizado na ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts, sendo dividida informalmente entre ilha alta e ilha baixa e relacionadas, respectivamente, a uma área estritamente rural e vilareijos. No que tange à economia, ancorado no Censo de 1960, o pesquisador ressalta que o município onde se realizou a pesquisa é apontado como o mais pobre do estado e depende da pesca (2,5%), ramo manufatureiro (4%), agricultura (5%), construção (17%) e, em grande parte, dos “veranistas”.

No que diz respeito à variável linguística escolhida para o estudo, Labov (2008) partiu de três critérios de seleção: 1) um item frequente/natural/espontâneo, 2) estrutural, no sentido de quanto mais integrado o item estiver num sistema mais amplo de unidades funcionais e 3) distribuição altamente estratificada. Dessa forma, o estudioso optou por estudar o comportamento dos ditongos /ay/ e /aw/ na fala dos moradores da ilha, na qual, ocorria de forma diferente do padrão comum do sudoeste da Nova Inglaterra [ai] e [au]. Para a realização do trabalho, Labov (2008) levou em consideração os principais grupos ocupacionais e étnicos da região, no total de 69 entrevistas.

Além dos principais grupos ocupacionais e étnicos, o pesquisador também estratificou o trabalho em 5 faixas etárias (14-30, 31-45, 46-60, 61-75, 75-) e geograficamente em Ilha baixa e Ilha alta. Para o desenvolvimento da pesquisa, Labov

(2008) elaborou 4 estratégias a fim de estimular um número significativo de ocorrências da variável em questão na entrevista: questionário lexical com palavras que contêm o (ay) e (aw), perguntas sobre juízos de valor, suscitando respostas com o fenômeno e um texto para leitura especial e, além disso, ele fez observações em muitas situações espontâneas. Como resultados gerais, o pesquisador encontrou 3.500 ocorrências de (ay) e 1.500 ocorrências de (aw).

Conforme foi mencionado, Labov (2008) queria compreender se a centralização do ditongo varia em diferentes situações sociais. No que concerne aos resultados gerais, o pesquisador comprovou a primazia do fenômeno na ilha alta (atingindo o número máximo em Chilmark, que é o lugar onde as pessoas são mais resistentes aos forasteiros), nos grupos étnicos indígenas, ingleses e portugueses, do grupo ocupacional pescadores e na faixa etária de 31 a 45 anos. A partir desses dados meramente quantitativos de centralização, o estudioso questionou se essas variáveis sociais estariam vinculadas a mudança linguística e se são independentes ou dependentes de algum fator mais amplo.

Em busca dessas respostas, o pesquisador afirmou sobre a importância de compreender a “estrutura social da ilha e nas pressões que motivam as mudanças sociais da Martha’s Vineyard contemporânea” (LABOV, 2008, p. 46). Para compreender o conflito econômico e linguístico que ocorria nessa região é crucial mencionar dois fatos apontados por Mota e Silva (2019): 1) a ilha era marcada pelo conservadorismo linguístico em relação às inovações disseminadas por Boston, capital do Estado; 2) Um tempo atrás, a pesca era uma das principais fontes de renda da ilha, entretanto, entrou em declínio e foi substituída principalmente pelo turismo. Dessa forma, os nativos estavam sujeitos à presença de veranistas para a economia e o desenvolvimento locais e toda essa dependência despertava reações de resistência cultural (MOTA; SILVA, 2019).

Assim, em relação as pressões econômicas e psicológicas sofridas pelos vineyardenses de famílias tradicionais oriundas da presença veranista, Labov (2008) afirma o seguinte:

A crescente dependência em relação ao turismo de verão atua como uma ameaça à independência pessoal deles [...] Essa transição gradual da dependência em relação aos veranistas para a submissão total a eles tem produzido reações que variam desde um desprezo ferozmente defensivo até os planos entusiastas de incrementar a economia turística. O estudo dos dados mostra que a alta centralização de (ay) e (aw) está intimamente

correlacionada a expressões de grande resistência às incursões dos veranistas. (LABOV, 2008, p. 48).

Logo, o significado social dos ditongos centralizados é “vineyardense”, ou seja, quando um falante reproduz esse fenômeno, ele está afirmando, mesmo de forma inconsciente, que pertence aquele local. Além disso, é importante ressaltar que o maior número de centralização do fenômeno em questão está intrinsecamente relacionado com a atitude positiva que os falantes têm sobre esse fenômeno linguístico (LABOV, 2008).

Outro trabalho crucial de Labov (2008) foi sobre a estratificação do (r) nas lojas de departamento de Manhattan, na cidade de Nova York, especificamente, Saks, Macy’s e Klein, na qual, por uma ordem respectiva e decrescente de status, são caracterizadas como superior, médio e inferior. De acordo o autor, além do status, essas três lojas se diferem por vários aspectos, tais como: localização, políticas de publicidade, preços, ênfase/formato dos preços, instalações físicas e condições de trabalho. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, o pesquisador reformulou com critérios mais rigorosos a hipótese geral sugerida pelas entrevistas preliminares: “se dois subgrupos quaisquer de falantes nova-iorquinos estão dispostos numa escala de estratificação social, logo estarão dispostos na mesma ordem por seu uso diferenciado do (r)” (LABOV, 2008, p. 65).

Dessa forma, Labov (2008) menciona que essa hipótese permite a comparação de diferentes grupos ocupacionais, como, advogados, escriturários e porteiros, porém, não possibilita ir além das indicações das entrevistas preliminares e, por esse motivo, optou por pesquisar um caso sutil de estratificação com vendedores de grandes lojas, que participam de um mesmo grupo ocupacional. Nesse viés, no que se refere ao método da pesquisa, o pesquisador chegava nas lojas e se passava por um cliente, perguntando ao vendedor aonde ficava os sapatos femininos (geralmente, a resposta era Fourth floor – quarto andar). Logo em seguida, o entrevistador pronunciava “Como?”, obtendo como resposta, geralmente, um estilo monitorado com acento enfatizado. No que tange aos resultados, de forma geral, “os estudos confirmaram a existência da estratificação do (r) nas três lojas” (SALLES; SOUZA, 2015).

Por fim, é crucial abordar sobre a perspectiva que a Sociolinguística trouxe para a noção de estrutura. Antes do surgimento dessa subárea da Linguística, em meados do século XX, o estruturalismo saussuriano rompeu com a tradição dos estudos históricos e comparativos vigentes no século anterior, ou seja, o foco na mudança cedeu lugar para os estudos concernentes apenas as relações internas da língua, sendo que esta era

concebida como autônoma e homogênea. Em outras palavras, a perspectiva diacrônica, histórica e dinâmica é substituída pela perspectiva sincrônica, atemporal e estática (COELHO et al., 2021).

Diante disso, segundo Lucchesi (2012), para construir o objeto de estudo da Linguística, Saussure definiu a análise estrutural como exclusivamente sincrônica e descartou a variação linguística, por isso, o Estruturalismo tornou-se incapaz de tratar da questão da mudança linguística. Ademais, de acordo esse autor, esses fatos criaram pontos críticos dentro do modelo estruturalista: (i) A mudança não atinge o sistema linguístico; (ii) A mudança linguística não pode ser observada diretamente; (iii) A rigor, a língua não deveria mudar; (iv) A mudança/variação contraria o funcionamento da língua.

Em contrapartida a essa concepção de língua homogênea pelas abordagens da neogramática, o estruturalismo saussureano e o gerativismo “inicial”, a Sociolinguística Variacionista (SV) considera a língua como um sistema heterogêneo, isto é, um sistema organizado, constituído por uma estrutura, mas também por variabilidade, por regras categóricas e variáveis (COELHO et al., 2021). Assim, de acordo com Coelho et al. (2021), para a SV, a variação não é vista como uma propriedade que pode levar o sistema linguístico ao caos, pelo contrário, a língua é um objeto dotado de heterogeneidade estruturada.

Dessa forma, por um lado, a língua concebida como sistema homogêneo possui somente regras categóricas e, por outro, a língua concebida como um sistema heterogêneo é constituída por regras categóricas e variáveis, sendo estas condicionadas por contextos linguísticos e extralinguísticos (COELHO et al., 2021). Dessa maneira, Lucchesi (2012) reitera que a Sociolinguística surgiu “como uma resposta à incapacidade do formalismo linguístico em tratar da questão da mudança” (p. 793).

Além disso, esse autor aponta seis assunções resultantes do Programa de Pesquisa da SV: (i) a língua funciona enquanto muda; (ii) a heterogeneidade não compromete o funcionamento da língua; (iii) a variação faz parte do sistema linguístico; (iv) a variação é potencialmente a atualização; (v) a variação não é aleatória; (vi) a mudança linguística pode ser estudada através da análise da variação observada em cada estado da língua.

Em suma, por intermédio das obras mencionadas (COELHO et al., 2021; LUCCHESI, 2012), é possível pontuar que a Sociolinguística “renovou” a noção de estrutura, isto é, trouxe a perspectiva de heterogeneidade estruturada. Em outras

palavras, anteriormente a SV, a estrutura era vista como homogênea, já com o advento da SV, a estrutura passou a ser compreendida também como variável. Porém, é crucial reverberar que essa variação/mudança não é concebida como caótica, mas ordenada por critérios internos e externos à língua.

1.2 As três ondas da Sociolinguística

De acordo com Eckert (2022, p. 268), “o tratamento do significado social na variação sociolinguística organizou-se em três ondas de prática analítica”. De acordo com essa pesquisadora, o trabalho de Labov em Martha’s Vineyard, em 1963 foi “o primeiro estudo quantitativo sobre a variação linguística realizado em uma comunidade inteiramente a respeito do significado social” (ECKERT, 2022, p. 269).

Labov (2008) chegou à conclusão de que o significado social dos ditongos centralizados é “vineyardense” e, segundo Eckert (2022), esse significado seria um recurso indexical em uma disputa ideológica local. Em outras palavras, os falantes optaram pela centralização dos ditongos ao invés da tendência do abaixamento como uma forma de “reivindicação de autenticidade dos ilhéus” (ECKERT, 2022, p. 269), como uma forma de lutar pela identidade linguística e pelo comércio daquele lugar frente aos turistas que “ameaçavam” o comércio.

Assim, esse trabalho evidenciou que os falantes exploram a variabilidade linguística como uma forma de significado social e, além disso, esse estudo pioneiro suscitou questões relativas ao encaixamento linguístico e social da variação (ECKERT, 2022). Entretanto, segundo Eckert (2022), nas décadas subsequentes, o estudo social da variação afastou-se do significado social e passou a se concentrar em categorias macrosociológicas, sendo que houve um afastamento das categorias sociais locais para as categorias primárias dos sociólogos (gênero, idade e outros)¹¹.

A primeira onda foi imprescindível para os estudos variacionistas e iniciou-se com o estudo laboviano sobre a estratificação social do inglês em Nova York, em 1966 (ECKERT, 2022). De acordo com Veloso (2014), esse estudo possibilitou a correlação da variação linguística a categorias sociais primárias (classe socioeconômica, sexo e idade) e um padrão regular de estratificação socioeconômica das variáveis. Ademais, é preponderante ressaltar que na primeira onda, o significado da variação baseava-se na

¹¹ Isso significa que, para a primeira onda, a variação linguística era vista como um reflexo das categorias sociais que os falantes estavam inseridos e não mais em uma perspectiva local como no trabalho pioneiro.

hierarquia socioeconômica, isto é, as variáveis eram vistas como uma forma de marcar o *status* socioeconômico do falante, o vernáculo era concebido como a primeira produção adquirida pelas pessoas, o estilo era compreendido como a variação de atenção prestada à fala e acreditava-se que a fala das mulheres era mais próxima do padrão (ECKERT, 2022).

Entretanto, de acordo com Eckert (2022), várias dessas suposições foram refutadas: as pesquisas mostraram que a) os maiores usuários de variantes vernaculares são as pessoas das classes trabalhadora alta e média-baixa (grupo com maior engajamento local) e isso sugere que o vernáculo possui um valor indexical positivo relacionado à vida local e não somente a forma espontânea de fala; b) o estilo está relacionado à agência social; c) nem sempre a fala das mulheres estão próximas ao padrão, pois, muitas vezes, elas lideram mudanças linguísticas.

Já a segunda onda dos estudos linguísticos tem como foco o vernáculo enquanto expressão de identidade local (ECKERT, 2022), ademais, ela é caracterizada por “pesquisas de cunho etnográfico, que fornecem um retrato local das variáveis linguísticas, no sentido em que estas, situadas em comunidades menores, assumem valor social relativo à dinâmica local” (VELOSO, 2014, p. 4). Assim, segundo Veloso (2014), esses estudos mostram que algumas variantes, apesar de serem estigmatizadas em um nível global, podem ser prestigiadas em nível local.

Um exemplo de trabalho variacionista da segunda onda é o de Eckert (2000) sobre os subgrupos *jocks* e *burnouts* de uma escola da periferia de Detroit. Assim, por um lado, os *jocks* eram alunos da classe média, com uma identidade marcada localmente por sua competitividade e afiliação tanto a escola quanto aos professores, por outro, os *burnouts* eram alunos oriundos da classe trabalhadora, que rejeitavam a instituição e sua identidade era definida com base no bairro onde residiam e na ideia de urbanidade (ECKERT, 2012, apud MENDES, 2017, p. 105). De forma geral, de acordo com Mendes (2017) essa pesquisa revelou que algumas formas linguísticas desprestigiadas por serem vernaculares¹², como, por exemplo a dupla negação, recebem prestígio por partes dos *burnouts*. Dessa forma, de acordo com o autor mencionado, essas formas linguísticas recebem atribuição positiva pelos valores locais e não são reflexos de índices de macrocategorias. Assim, de acordo com Eckert (2022):

¹² Vernacular significa, nesse sentido, a fala mais espontânea.

os estudos etnográficos da segunda onda forneceram uma perspectiva local nas descobertas dos estudos em larga escala da primeira onda, estabelecendo a ligação entre as categorias macrosociológicas e as categorias e configurações locais mais concretas que lhes dão sentido”. (ECKERT, 2022, p. 278).

Dessa maneira, Eckert (2022) afirma que enquanto as duas primeiras ondas compreendem o significado da variação como consequência do espaço social, a terceira onda entende-o como um traço essencial da língua. Ademais, de acordo com essa pesquisadora, a variação passa a ser vista como um sistema semiótico social que expressa as diversas preocupações sociais da comunidade e, justamente devido essas preocupações mudarem constantemente, as variáveis não têm significados fixos, mas possuem uma mutabilidade indexical.

Para esclarecer melhor sobre a mutabilidade indexical, Eckert (2022) explica que, primeiramente, um traço distinto da fala de determinado grupo chama a atenção e, depois de reconhecido, esse traço pode ser extraído de seu ambiente linguístico e passar a indexar pertencimento ao grupo. Assim, esse traço pode ser mobilizado para evocar formas de pertencimento ao grupo, pode ser utilizado por indivíduos de outros grupos para evocar estereótipos, pode ser utilizado para depreciação, para reivindicar qualidades admiradas e pode ser usado por membros do grupo para fazer distinções internas. Dessa maneira, esses atos indexicais podem ser repetidos e originarem novos signos e novos movimentos indexicais (ECKERT, 2022).

Um exemplo de trabalho de terceira onda é o de Podesva (2006, apud MENDES, 2017, p.118) sobre a performance de um falante gay em duas situações, em uma clínica onde trabalha como médico e em um churrasco acompanhado pelos amigos. Assim, o estudioso chegou à conclusão de que na clínica, o médico tende a usar o /-t/ e /-d/ em final de palavras, sendo que essa realização é indicativo de formalidade em inglês. Além disso, o pesquisador também afirma que o médico utilizou um estilo de fala que indiciam, conjuntamente, formalidade, competência, postura não ameaçadora e uma expressividade moderada. Já no churrasco com os amigos, o informante possui uma *persona* completamente divergente, sendo que apaga o /-t/ e /-d/, na qual, indica informalidade. Além dessa mudança, Mendes (2017) destaca que o informante emerge como uma pessoa animada, meticulada, extrovertida e “diva”.

Dessa forma, de maneira generalizada, percebe-se, por meio desses estudos (VELOSO, 2014; MENDES, 2017; ECKERT, 2022), que o significado social da variação linguística é percebido de maneira diferente nas três ondas: na primeira onda, a

variação é vista como reflexo das categorias macrossociológica em que os falantes são inseridos; na segunda onda, a variação é vista como reflexo de uma perspectiva local e, por último, na terceira onda, a variação é percebida de forma mais pormenorizada, isto é, ela passa a ser percebida como estilos, como formas de falar peculiares de um indivíduo em diferentes comunidades de práticas.

1.3 Sociolinguística Educacional e BNCC

Desde meados da década de 1930, a heterogeneidade linguística na sala de aula começou a despertar a preocupação de estudiosos e o marco desse movimento foi a implantação do Projeto Tarasco, no México, em 1939, que visava uma iniciativa de educação bilíngue, entretanto, após 14 meses esse projeto se encerrou (BORTONI-RICARDO, 2005). Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2005), a diferença no rendimento escolar de crianças provenientes de grupos étnicos minoritários e crianças de classe média (especificamente, o desempenho escolar inferior do primeiro) era visto como uma deficiência genética ou cultural. Contudo, a Sociolinguística, por intermédio de duas de suas tradições (etnografia da comunicação e a dialetologia social), se encarregou de refutar a teoria da deficiência (BORTONI-RICARDO, 2005).

De forma semelhante, Stein (2020) também menciona que diversos estudos forneciam justificativas para o mal desempenho dos alunos negros provenientes de áreas economicamente menos favorecidas. De acordo com esse autor, muitos estudiosos, principalmente os da área da psicologia educacional, sustentavam que esse baixo rendimento era resultante da “ideologia do dom” e a “ideologia do déficit cultural”. Assim, “estudos daquela época realizados com crianças negras apresentam resultados que as consideram verbalmente incapazes ou como falantes deficientes da língua inglesa” (STEIN, 2020, p. 49).

Logo, Stein (2020) comenta que os estudos de Labov, especialmente o de 1972, desqualificaram esses estudos anteriores, pois este pesquisador demonstrou que o baixo rendimento escolar das crianças negras é resultante da relação assimétrica entre professores/pesquisadores e as crianças negras, ou seja, a própria coleta de dados causava um efeito de bloqueio nos informantes. Logo, apesar dos Estados Unidos ter, ao longo do tempo, tentado estimular os professores a terem contato com pesquisas sociolinguísticas, ainda são muitas as dificuldades referentes ao ensino e a

aprendizagem da língua-padrão/culta nas escolas públicas, não somente no país mencionado, mas em vários, incluindo o Brasil (STEIN, 2020).

Nessa conjuntura, de acordo com o pesquisador mencionado, o fator mais importante é conscientizar professores e alunos de que as variantes de menor prestígio têm seu valor e precisam ser respeitadas e de que o falante é considerado fluente quando consegue “transitar pelas variedades da língua de acordo o contexto social em que o falante se encontra” (STEIN, 2020, p. 56).

Nesse segmento, Bortoni-Ricardo (2005) ratifica que ao longo do século XX, os estudos sociolinguísticos tiveram como um compromisso social tanto com a compreensão do baixo rendimento escolar de crianças pobres oriundas de minorias étnicas, quanto para a educação desses falantes. Assim, Bortoni-Ricardo (2005) menciona que vários estudiosos acreditavam que se houvesse a solução do problema de mútua e recíproca ignorância, conseqüentemente, haveria também a solução dos problemas de rendimento escolar das crianças de classe baixa. Por esse motivo, vários sociolinguistas estadunidenses propuseram a adoção de uma abordagem bidialetal na alfabetização, entretanto, essa proposta não obteve resposta concreta e as críticas internas e externas sobre a Sociolinguística Educacional aumentaram (BORTONI-RICARDO, 2005).

Ao longo de sua obra intitulada *Nós chegemu na escola, e agora?*, Bortoni-Ricardo (2005) ratifica sobre a importância da Sociolinguística para o processo educacional, porém, mencionou que as estratégias empregadas precisam ser modificadas. Ademais, a pesquisadora salientou que a tarefa da Sociolinguística Educacional (SE) não é somente a descrição da variação e a divulgação dos resultados obtidos, mas o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e esse fato requer uma mudança por parte da escola e da sociedade em geral. Entretanto, para que ocorra essa mudança, é imprescindível a descrição das regras variáveis (BORTONI-RICARDO, 2005).

Logo, no que concerne as novas estratégias fundamentais para a implementação da SE, a estudiosa considera seis princípios: (1) possibilitar a incorporação de recursos comunicativos ao repertório linguístico dos alunos, para que possam empregá-los com segurança em estilos mais monitorados da língua; (2) caráter sociossimbólico das regras variáveis; (3) inserção da variação sociolinguística na matriz social; (4) os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula; (5) a descrição da variação na SE não pode ser dissociada da análise etnográfica e

interpretativa do uso da variação em sala de aula; (6) processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete.

Campos (2020) é uma estudiosa que se dedicou a análise de um documento oficial destinado à educação, referente aos fundamentos e organização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, especificamente, sobre a proposta pedagógica de ensino-aprendizagem do gênero textual notícia.

Em primeira instância, é imprescindível ressaltar que, assim como afirma Campos (2020), a preocupação em extinguir ou amenizar a desigualdade entre o povo brasileiro, resultou no estabelecimento de princípios sobre a educação, como, por exemplo, o Art. 206 da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desenvolvimento dos PCNs e o Plano Nacional de Educação (PNE), na qual, todos tinham em comum o desejo de um ensino acessível e de qualidade. Essa pesquisadora salientou que a reestruturação educacional por meio da BNCC está a favor de um ensino que propicie competências e habilidades para atual demanda da sociedade, mas muitas precisam ser renovadas para acompanhar as transformações e se tornarem acessíveis para todo o Brasil, de forma igualitária.

Dessa maneira, a BNCC foi homologada no final de 2017, com o objetivo de orientar a educação básica e garantir aos brasileiros uma formação de qualidade e comum a todos os currículos dos estados, municípios e redes privadas, entretanto, esses currículos podem ser complementados de acordo as peculiaridades de cada região (CAMPOS, 2020). Para a concretização dessa grande obra, Campos (2020) menciona, em termos gerais, que foram levados em consideração a aprendizagem e o desenvolvimento de 10 competências gerais da educação básica, sendo que o documento em questão possui estruturas adaptadas para cada etapa da educação (educação infantil - EE, ensino fundamental – EF e Ensino Médio - EM).

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa (LP), inclusa na área de linguagens, na etapa do ensino fundamental, a autora supracitada menciona que o documento é organizado em quatro eixos (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) e em diferentes campos de atuação. Ademais, de forma simplificada, a obra apresenta 10 competências específicas de LP para o EF relacionadas, de forma linear, aos seguintes apontamentos: 1) compreensão da língua como um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; 2) apropriação da língua escrita como forma de interação; 3) ler,

escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos; 4) variação linguística; 5) o emprego da variedade e estilo da linguagem em diferentes situações comunicativas.

Além disso, a BNCC também sugere a 6) análise de informações presentes nas interações sociais e nos meios de comunicação social de forma crítica; 7) o reconhecimento do texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; 8) seleção de textos e livros para leitura integral; 9) práticas de leitura literária e 10) práticas da cultura digital (CAMPOS, 2020). Em relação às habilidades propostas pela BNCC, Campos (2020) afirma que há uma progressão ao longo dos estudos: inicia-se em um grau de complexidade simples, passando por um nível médio até chegar a um nível de difícil complexidade.

No que concerne ao tratamento desse documento sobre a variação linguística e ensino, de forma geral, encontra-se uma preocupação em possibilitar que o estudante conheça e compreenda o caráter heterogêneo da língua, a reflexão sobre as variedades de prestígios e estigmatizadas e que aprenda a “utilizar o discurso adequado para cada situação comunicativa respeitando as diferenças linguísticas, sem alimentar o preconceito linguístico” (MENEZES; SANTOS; SILVA, 2020, p.).

Entretanto, de acordo com Hila e Pereira (2018) existem discrepâncias da BNCC no que se refere ao que se propõe como discurso na parte teórica e o que se propõe nos conteúdos (planilhas). Antes de abranger sobre esse assunto, os autores abordam sobre as questões gramaticais e de estilo da linguagem nos PCN e na BNCC, para, então, posteriormente, trazer apontamentos sobre os conteúdos e práticas de Língua Portuguesa recomendadas pela BNCC para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Para aprofundar a análise sobre a BNCC e confirmar ou refutar a impressão do seu caráter prescritivo de ensino de LP, Hila e Pereira (2018) reavaliaram o documento por meio das seguintes questões:

- 1) A atividade recomendada mantém a concepção de que as escolhas gramaticais são parte do “estilo” de um dado “gênero discursivo”, de modo que estas são estudadas e analisadas sob a perspectiva dialógica da linguagem?
- 2) A atividade recomendada mantém a concepção de que a análise linguística deve ser feita nas práticas didáticas com textos orais e/ou escritos, não se constituindo um eixo isolado e descolado dos demais?
- 3) A atividade recomendada mantém a orientação de que a atividade reflexiva sobre a linguagem deve ser centrada no texto - e não em unidades fragmentadas como a palavra e a oração?

Nesse segmento, os autores reuniram os dados concernentes as questões anteriores na seguinte tabela:

Tabela 1 - Avaliação do Conteúdo Recomendado pela BNCC no que diz respeito aos gêneros discursivos, os eixos de oralidade/escrita e da unidade básica de estudo.

Avaliação do Conteúdo Recomendado pela BNCC em função do seu comprometimento com o Eixo Geral dos Gêneros Discursivos		
Atividade não inserida em um Gênero	Quantidade: 26	53%
Atividade inserida em um Gênero	Quantidade: 23	47%
Total Geral	Quantidade: 49	100%
Avaliação do Conteúdo Recomendado pela BNCC em função do seu Comprometimento com os Eixos de Oralidade e de Escrita		
Só Escrita	Quantidade: 35	71%
Só Oralidade	Quantidade: 2	4%
Sem especificação de Eixo	Quantidade: 10	20%
Oralidade e Escrita	Quantidade: 2	4%
Total Geral	Quantidade: 49	100%
Avaliação da Unidade Básica prevista no Conteúdo Recomendado pela BNCC		
Oração	Quantidade: 1	2%
Palavra	Quantidade: 15	31%
Texto	Quantidade: 33	67%
Total Geral	Quantidade: 49	100%

Fonte: Adaptação da tabela de Hila e Pereira (2018).

Dessa maneira, buscando refletir acerca das questões contidas no quadro anterior, Hila e Pereira (2018) concluíram que a) mais da metade (53%) dos conteúdos analisados não mencionam que os processos da linguagem propostos devem ser estudados como parte de um gênero discursivo qualquer, ocasionando uma interpretação equivocada de que os conteúdos “gramaticais” são objetos de ensino independentes; b) a BNCC fornece ênfase a modalidade escrita em detrimento da modalidade oral, sendo que 71% dos objetos sugeridos são da primeira modalidade e somente 8% das recomendações para a segunda modalidade; c) aproximadamente 33% dos “objetos do conhecimento” previsto pelo documento são norteados por uma unidade de estudo diferente do “texto”.

Nesse segmento, os pesquisadores chegaram à conclusão de que apesar da BNCC dar continuidade aos PCN nos princípios fundamentais e a opção metodológica (uso-reflexão-uso), nota-se que no que diz respeito aos objetos de conhecimento e suas habilidades, há uma predominância de um ensino gramatical tradicional, que não leva em consideração o texto como objeto de ensino. Nessa perspectiva, os autores reiteram

que à luz do dialogismo, é necessário que o objeto de conhecimento seja a prática de análise linguística e não unidades prescritivas deslocadas de enunciados concretos.

Devido a BNCC priorizar as unidades prescritivas, Hila e Pereira (2018) acredita que esse documento pode influenciar para “um tratamento monológico e inoperante no que tange ao ensino da língua” (p.). Dessa forma, de acordo com os autores, é essencial que essas questões discursivas estejam presentes não somente nos documentos oficiais, mas também que estejam inclusos nos conhecimentos necessários à formação inicial dos professores das séries iniciais. No que tange à prática de ensino na sala de aula, os pesquisadores propõem como objetivo o envolvimento dos alunos, como pessoas concretas, para serem sujeitos ativos nas diferentes esferas da vida.

Assim, levando em consideração os apontamentos da BNCC sobre a variação linguística e o fenômeno objeto direto de terceira pessoa, é crucial uma prática pedagógica que estimule os discentes a refletirem sobre a variabilidade e pertinência das quatro variantes, em diferentes contextos de fala e escrita. Nessa perspectiva, certamente, a dicotomia certo/errado será substituída pela concepção de adequabilidade linguística e, conseqüentemente, se desmistificará a ideia limitada de que o “certo” é somente a variante “CA” e o “PL” é “errado”. Ao contrário desse mito, os alunos conscientizarão que cada variante tem o seu valor e que é considerada mais ou menos adequada mediante a modalidade (oral ou escrita) e os registros (nível de formalidade).

1.4 Sociolinguística e ensino no Brasil

A Sociolinguística Educacional (SE) é uma área teórico-prática inaugurada por Bortoni-Ricardo (2004)¹³. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), essa área se refere à aplicação dos resultados de pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e, para isso, são incorporados os resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, juntamente com áreas afins (pragmática, linguística do texto, linguística aplicada e análise do discurso).

Além disso, no que tange a SE no Brasil, essa pesquisadora ratifica que, nos anos de 1990, ela desenvolveu um projeto intitulado “Currículo Bidual de Língua Portuguesa para o 1º grau” na Universidade de Brasília a fim de compreender/refletir acerca da incongruência cultural da escola e alunos provenientes “de periferia, de

¹³ Para saber um pouco mais acerca da SE, ver páginas 34 e 35 do presente trabalho. Para maiores informações, indicamos o livro “Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação.”, da Bortoni-Ricardo (2005).

favelas, de zona rural, filhos de pais iletrados” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 124) e de como esses alunos são afetados por essas incongruências no dia-a-dia em sala de aula.

Para isso, a estudiosa partiu de microanálises em três níveis: 1) abordagem etnográfica da relação professor-aluno em sala de aula e do ambiente escolar; 2) a descrição das estratégias verbais empregadas pelos alunos, de modo a refletir sobre suas rotinas de comunicação nas modalidades oral e escrita; 3) análise sociolinguística acerca dos fenômenos linguísticos empregados por alunos e professores.

O objetivo final do trabalho de Bortoni-Ricardo (2005) é propiciar aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa, para que, dessa forma, os discentes possam empregar a língua com segurança e fluência tanto na fala quanto na escrita, em tarefas comunicativas complexas. Ademais, de acordo com a pesquisadora, é essencial aliar a metodologia qualitativa à quantitativa e estabelecer relações entre o nível micro e macrosocial na análise sociolinguística, para que, assim, haja um desenvolvimento na educação brasileira e também a solução de problemas que afligem a educação brasileira.

De acordo Bagno (2004), nas considerações preliminares do livro *“Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula”*, há mais de trinta anos, linguistas têm se dedicado a realizar pesquisas para compreender a nossa realidade linguística. Porém, segundo o autor, só recentemente iniciou-se um processo de divulgação desses resultados para um público maior, de modo que esses resultados se transformaram em instrumental pedagógico capaz de interferir nas formas de ensinar a Língua Portuguesa.

Nessa vertente, Martins, Vieira e Tavares (2014) afirmam que a Sociolinguística Variacionista trouxe três importantes contribuições:

- (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 10).

Além dessas contribuições, os pesquisadores ratificam a importância dos professores de Língua Portuguesa (LP) refletirem sobre a norma que vai basear suas atividades diárias, sobre a necessidade de conhecer as variantes utilizadas pelos seus alunos e de orientá-los a adequar os textos em relação ao gênero e a situação

interacional. Além disso, os docentes de LP também precisam compreender que fala e escrita são normas diferentes, de que norma é diferente de registro e modalidade é diferente de registro (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014).

Apesar da Sociolinguística ter propiciado grandes contribuições ao ensino de Português, os autores supracitados mencionam três propósitos que se configuram como urgentes: a) ampliar a descrição das variedades cultas e populares, nas modalidades falada e escrita nos mais diversos registros e divulgar os resultados para os alunos e professores de Português; b) conhecer as práticas escolares, os materiais didáticos e investir na elaboração de propostas pedagógicas; c) estudos sobre crenças e atitudes sobre a avaliação de professor e aluno.

1.5 Ensino embasado em variação e normas

De acordo com Faraco e Ziles (2017), o termo *norma* se tornou mais corrente nos estudos linguísticos por intermédio de uma obra desenvolvida pelo linguista romeno Eugenio Coseriu, intitulada “Sistema, norma e fala”, em 1979. Nesse trabalho, Coseriu propôs a substituição do esquema bipartite *langue/parole* (língua/fala), conforme sugerido pelo Saussure, pelo esquema tripartite sistema/norma/fala (FARACO; ZILES, 2017). Logo, de maneira bastante generalizada, os autores supracitados relatam que os três termos considerados por Coseriu, dizem respeito, na devida ordem, ao potencial linguístico (as possibilidades funcionais), as manifestações do modo como o potencial linguístico se materializa em cada comunidade de fala e a miríade de atos individuais concretos.

Assim, Faraco e Ziles (2017) afirmam que o termo *norma* tem dois sentidos nos estudos da linguagem verbal: a) um geral, que equivale a toda variedade linguística e b) um específico, que se relaciona ao uso socialmente prestigiado. No que se refere a norma em uma perspectiva geral, ela diz respeito a um conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são “normais”, habituais e costumeiros em uma determinada comunidade de fala (FARACO, 2008; FARACO; ZILES, 2017). Além disso, é essencial considerar que a realidade linguística é constituída por várias “normas normais” e que estas se distinguem das demais pela variabilidade dos diferentes níveis linguísticos habituais concernentes, na maioria das vezes, ao espaço (sócio)geográfico, ao ordenamento social e com as variadas situações sociointeracionais de uso (FARACO; ZILES, 2017).

Dessa forma, é importante salientar que cada comunidade linguística é constituída por uma heterogeneidade de relações sociais e, conseqüentemente, por uma heterogeneidade de normas linguísticas e, por esse motivo, muitos estudiosos afirmam que uma comunidade linguística é composta por várias comunidades de prática (FARACO, 2008). Entende-se por comunidades de prática “um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum” (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992), isto é, um grupo de pessoas que partilham muitas coisas em comum, como, o trabalho, a escola, o bairro, o lazer e outros (FARACO, 2008).

Logo, uma mesma pessoa pertence, simultaneamente, a diferentes comunidades de práticas e, como cada um desses grupos possuem maneiras peculiares de fala, o falante varia suas normas linguísticas mediante a comunidade em que ele se encontra, esse processo de adequabilidade é denominado senso de adequação e o falante é considerado um camaleão linguístico e um poliglota em sua própria língua (FARACO, 2008). Assim, é nítido que as comunidades de fala não são completamente isoladas, pois existem contatos frequentes ou intensos entre seus falantes e, conseqüentemente, há um compartilhamento de traços entre as normas (FARACO; ZILLES, 2017).

Contudo, como as normas são fatores de identificação/pertencimento do grupo, há casos em que os falantes optam em reforçar sua identidade linguística, resistindo assim, às normas externas e, em outros casos, almejam se identificar com outros grupos (FARACO, 2008). Um exemplo em que os falantes têm um sentimento de orgulho e reforçam suas próprias “normas normais” como forma de resistência a outras “normas normais” é o próprio trabalho desenvolvido por Labov na ilha de Martha’s Vineyard, conforme descrito na subseção 1.1, pois foi comprovado que a centralização dos ditongos (ay) e (aw) é considerado *vineyardense*, sendo, simultaneamente, um reforço da identidade local e uma forma de resistência aos veranistas.

Logo, levando em consideração que os diferentes grupos sociais são relacionados a diferentes formas de uso linguístico e que a sociedade brasileira é altamente diversificada e estratificada, por conseguinte, há inúmeras normas linguísticas características desses distintos grupos sociais (FARACO, 2008). Além disso, assim como afirma Faraco (2008), devido a necessidade de distinção dos diversos modos sociais de falar e escrever a língua, de forma a contemplar a heterogeneidade linguística e à correlação das normas com seus diferentes condicionantes sociais, foi necessário

agregar ao termo *norma*, diferentes adjetivos, tais como: “*regional, popular, rural, informal, juvenil, culta etc*” (p. 55).

Ainda de acordo o autor supracitado, esse reconhecimento da diversidade linguística contribuiu para dois fatores: 1) para refinar a percepção de que cada grupo de falantes realiza a língua por normas diferentes e 2) para hierarquizar as normas/variedades linguísticas por critérios socioculturais e políticos. Nessa perspectiva, as normas são hierarquizadas não por critérios meramente linguístico, mas é reflexo de toda uma “hierarquização econômica, social e cultural que alcança os diferentes segmentos sociais” (FARACO; ZILLES, 2017). Assim, Faraco e Zilles (2017) argumentam que são os grupos sociais que estão em posição privilegiada nos segmentos sociais que hierarquizam as variedades linguísticas, com o intuito de transformar essa diferença em marca de inferioridade, a fim de manter estável e sob controle a identidade do grupo dominante.

No que diz respeito à norma culta, é uma designação à “norma normal” dos falantes considerados cultos (FARACO; ZILLES, 2017). Nesse viés, essa noção de norma foi empregada no Projeto Norma Urbana Culta (NURC), na qual, este é um projeto que desde meados da década de 1970 visa documentar a língua usada por falantes cultos de cinco grandes cidades brasileiras (BAGNO, 2003). Nesse segmento, Bagno (2003) pondera que são considerados falantes cultos as pessoas com escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais urbanos. Entretanto, é importante salientar que, assim como afirmam Faraco e Zilles (2017), o termo *culto* não é o mais adequado para qualificar os seus falantes e suas normas, pois deixa subentendido que os falantes de outras normas são incultos.

Além desse conceito concreto de norma culta, Bagno (2003) ratifica que há outro conceito, voltado para as perspectivas do senso comum e, portanto, tem mais ampla circulação na sociedade. Então, o pesquisador analisa a definição do termo *culta* em diferentes gramáticas normativas (Cunha e Cintra, Rocha Lima, Bechara e Cegalla) e, chega à conclusão, de forma geral, que os autores dessas gramáticas, assim como vários outros estudiosos da língua, associam a língua culta com a língua literária. Portanto, é justamente devido esse modelo de língua ideal que surgem uma série de critérios dicotômicos para classificar as variantes linguísticas e classificar de forma pejorativa todas as demais normas que são distantes do que é imposto (BAGNO, 2003).

Percebe-se que há uma semelhança entre o conceito de norma culta baseada no senso comum mencionado por Bagno (2012) com a definição de norma-padrão

abordado por Faraco e Zilles (2017). Nesse viés, é importante salientar que a norma culta real se difere da norma-padrão, pois enquanto a primeira está relacionada ao conjunto de características linguísticas de falantes considerados cultos, a segunda é um modelo idealizado a fim de controlar as normas presentes no fluxo espontâneo do funcionamento social da língua (FARACO; ZILLES, 2017). Para exemplificar essa diferença, os autores referenciados mencionaram sobre a colocação dos pronomes átonos: apesar de que na norma-padrão brasileira, o “certo” seria a ênclise, na norma culta brasileira há o predomínio da próclise do pronome ao verbo principal.

Além de diferir da norma-padrão, a norma culta também possui algumas divergências das normas populares (BORTONI-RICARDO, 2004). Assim, denomina-se de *traços descontínuos* os itens linguísticos que são peculiares aos falantes das normas rurais e de *traços graduais* os itens que são presentes na fala de todos os brasileiros (BORTONI-RICARDO, 2004).

Entretanto, com a intensa urbanização e a difusão dos meios de comunicação de massa que ocorreram no século XX no Brasil, acentuou, simultaneamente, a estratificação vertical da língua e o desejo dos egressos de zonas rurais ou rurbanas em substituir suas expressões mais salientes de sua fala regional por sinônimos de cunho urbano (BORTONI-RICARDO, 2005). De forma similar, Lucchesi (2015) salienta que ao tomar consciência do prestígio social das formas linguísticas usadas pelos indivíduos de classes mais altas, os falantes das variedades desprestigiadas passam a substituir suas normas peculiares por essas que são mais prestigiadas. Percebe-se por meio das leituras dos trabalhos de Lucchesi (2015) e Faraco e Zilles (2017) que esses processos ocorridos no século passado corroboram, em parte, para que as normas vernaculares se aproximassem das cultas.

Em relação a norma em uma perspectiva específica, se refere não a uma “norma normal” como as cultas e populares, mas remete ao que é posto como normativo, uma realidade construída, idealizada, é a referência tradicional que sustenta juízos sociais de correção e incorreção linguística (FARACO; ZILLES, 2017). Em vista disso, Faraco (2008) afirma que a norma-padrão surgiu na Europa nos fins do século XV, após a substituição da sociedade feudal pela constituição dos Estados Centrais. Nesse segmento, o autor afirma que o feudalismo era constituído por uma fragmentação econômica, social, política, descentralizada e, conseqüentemente, muito diversificada linguisticamente. Com o advento dos Estados Centrais, houve uma grande necessidade

da criação de instrumentos normativos para o estabelecimento de um padrão de língua que pairasse acima da grande diversidade regional e social (FARACO, 2008).

De forma semelhante, Santo e Santos (2018, p. 153) também mencionam que foi nesse período de origem dos Estados Nacionais que se iniciou a ideia de “uma língua-um território-uma comunidade de fala”. De acordo esses pesquisadores, foi justamente nesse período que se difundiram políticas de unidade linguística, na qual, por um lado, esses discursos categorizaram um idioma como importante e, por outro, marginalizaram as línguas locais. Dessa maneira, os Estados legitimaram somente uma forma de falar e escrever uma língua, depreciando e exterminando outras culturas, falares e fazeres nas suas formações, como forma de dominação (SANTO; SANTOS, 2018).

Em relação a definição da norma-padrão brasileira, Bagno (2003) afirma que ela está intrinsecamente relacionada com a pesada herança colonial do Brasil, que perpetua o abismo existente entre a imensa maioria do povo e a pequena elite dominante. Assim, muitas vezes, a norma-padrão é associada a Língua Portuguesa, como se equivalessem (Norma-padrão = Língua Portuguesa) e, conseqüentemente, surgem os mitos linguísticos (VIEIRA, 2019).

Em relação à língua, é essencial as reflexões de Coelho e Mesquita (2013) e Viaro (2011). De acordo com Coelho e Mesquita (2013), a língua não pode ser confundida com um mero conjunto/combinacão de regras de signos, pois ela é atravessada por aspectos físicos, socioculturais, psicológicos e linguísticos. Ainda de acordo os autores, o indivíduo é inserido na comunicacão verbal logo ao nascer, mas isso não significa que a língua é algo pronto e acabado, pelo contrário, ela está sempre em um contínuo processo de construçã e é por intermédio dela que os indivíduos são inseridos na teia social e têm a possibilidade de entrar em contato com a cultura, as ideologias e as identidades. Assim, a língua permite aos indivíduos se constituírem como um ser social, político e ideológico (COELHO E MESQUITA, 2013).

Já “a cultura pode ser entendida como o conjunto de valores, crenças, costumes e práticas que caracterizam o modo de vida de determinado grupo social. Esse conjunto possibilita ao indivíduo inserir-se e interagir em seu grupo social” (COELHO E MESQUITA, 2013, p. 27). Além disso, Coelho e Mesquita (2013) reiteram que a cultura é acumulativa, pois acumula conhecimentos e experiências ao longo das gerações, sendo que estes são transmitidos por meio da língua para os indivíduos e, assim, podem ser (re)atualizados e gerar novos conhecimentos. Dessa forma, é a cultura que permite a inserçã do indivíduo no meio social.

Logo após definir língua e cultura, Coelho e Mesquita (2013) definem identidade. Segundo os estudiosos, as transformações de ordens diversas da sociedade têm impactado os processos identitários dos indivíduos, provocando a “crise de identidade”.

Por fim, Coelho e Mesquita (2013) refletem acerca da relação da Língua, Identidade e Cultura. De acordo com esses estudiosos, essa relação é de interdependência e imanência, pois não existe cultura sem língua, nem língua desprovida de cultura, tampouco identidade desvinculada da língua e nem língua que pressuponha construção de identidade. Além disso, os autores também reiteram que a cultura, a língua e a identidade sofrem transformações ao longo do tempo, devido inserir-se na teia das relações sociais, ou seja, as três possuem um caráter de movência, pois não é algo fixo, determinado e acabado, mas está em processo de constituição, devido ser produzida por seres sociais inseridos em uma sociedade que passa por contínuas transformações nos setores político, econômico, científico, social, ideológico e cultural.

Viaro (2011) enumerou seis visões distintas acerca da essência e organização da Língua, desenvolvidas em diferentes momentos da História. Primeiramente, o autor aponta sobre a língua como ferramenta de comunicação. De acordo com essa concepção, a língua nativa/materna é algo muito íntima do falante e, conseqüentemente, este não tem o hábito de refletir sobre ela. Assim, a língua é algo espontâneo e é uma “ferramenta” que auxilia o indivíduo a alcançar seus objetivos da mesma maneira que os mecanismos evolutivamente herdados.

Em segundo lugar, se encontra a língua ideal, aquela encontrada na Gramática Tradicional e também em vários pressupostos da Linguística Gerativa e, além disso, é importante reiterar que esse tipo de língua ideal foi impulsionada pela invenção da escrita, uma vez que esta sempre tendeu a ter um maior conservadorismo e neutralização da diversidade de expressão. Em terceiro lugar, se encontra a língua como um conjunto de palavras e, foi por meio dessa percepção, que surgiram as tradicionais classes de palavras.

Em quarto lugar, se encontra a língua como uma *lista de unidades significantes menores que as palavras*. De acordo com essa concepção, existe elementos abstratos que, de forma agrupada, gerariam as palavras reais. Em quinto lugar, o autor menciona sobre a língua como uma matéria bruta. Com essa percepção, que emergiu por meio da Fonética Acústica, no século XIX, surge a consciência da existência de elementos

distintivos. Por último, em sexto lugar, Viaro (2011) aponta sobre a língua como um conjunto de regras.

Levando em consideração os conceitos e reflexões apresentadas, é primordial uma prática pedagógica que proporcione aos alunos uma visão ampla sobre a heterogeneidade/sistematicidade da língua e sobre a influência de diversas questões para sua constituição (como, por exemplo, questões culturais e identitárias), sobre as diversas normas existentes e não somente pela ótica da gramática normativa, de forma impositiva. Além disso, é imprescindível que as orientações normativas sejam guiadas por uma padronização efetivamente sensível aos contínuos de modalidade (do maior ao menor grau de oralidade/fala-letramento/escrita) e registro (do mais ao menos formal/monitorado)” (VIEIRA, 2019) e que o professor estabeleça a distinção entre norma, modalidade e registro (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014).

1.6 Gramática contextualizada: explorando os sentidos do texto

Irané Antunes (2003) menciona uma série de ações que as instituições governamentais têm apreendido em prol da melhoria da educação, tanto sobre a formação e capacitação dos professores, quanto no que se refere as avaliações. Entre esses documentos, a pesquisadora cita a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apesar de reconhecer a importância desses documentos, a estudiosa argumenta sobre a persistência do insucesso escolar e, que muitas vezes, os alunos se sentem linguisticamente inferior. Nesse sentido, ela aponta sobre algumas críticas de como tem sido o trabalho escolar, os princípios calcados na dimensão interacional sobre a linguagem e as implicações pedagógicas destas sobre a escrita, a leitura, a gramática e a oralidade, respectivamente.

Em primeira instância, no que diz respeito às críticas referentes ao ensino da modalidade escrita, Antunes (2003) menciona seis pontos: (1) um processo que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, (2) uma escrita mecânica e periférica centrada nas modalidades motoras de produzir sinais gráficos e a memorização de regras ortográficas, (3) escrita artificial e inexpressiva, realizada por meio de frases desligadas/desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, uma linguagem vazia, *que não diz nada*, sem expressar sentidos e intenções, (4) uma escrita destituída de valor interacional, sem levar em consideração a autoria e a recepção, (5) uma escrita que se

limita a certos aspectos não relevantes da língua e (6) e, além disso, é improvisada, sem planejamento e sem revisão, deixando de lado “o que se diga” e o “como se faz”.

Por esse motivo, a pesquisadora salienta a necessidade de compreender a escrita como uma prática interativa, isto é, uma relação cooperativa, um encontro, um envolvimento entre duas pessoas ou mais. Dessa forma, é preciso *ter o que dizer*, ideias, informações, sensações, antes mesmo do processo de escrita. Somadas a essa percepção de que a escrita é um encontro entre o/a (s) escritores e o/a (s) leitores, é imprescindível considerar que ela cumpre variadas funções comunicativas e, conseqüentemente, possui diferenças de gêneros de textos. Além disso, é crucial mencionar que no processo de escrita (condições de produção), os sujeitos atuantes não ocupam o mesmo espaço e de que há um lapso temporal entre a elaboração do texto pelo autor do processo de leitura pelo leitor (condições de recepção) e, por isso, o escritor tem a possibilidade de um tempo maior para a elaboração do texto do que nas condições de produção da fala.

Além de ponderar sobre o fato dessas diversas questões acerca da modalidade escrita interferirem na sua realização concreta, a estudiosa também comenta que o processo de escrita é constituído de etapas distintas, integradas, interdependentes e intercomplementares: planejamento, operação e revisão. No que concerne ao planejamento, é a etapa que o escritor vai “delinear a planta do edifício que se vai construir” (ANTUNES, 2003, p. 55). Já a etapa da operação/escrita é o momento em que o escritor vai colocar no papel as ideias planejadas, fazer escolhas de ordem lexical e sintático-semântica em conformidade com as condições concretas da situação de comunicação. Por último, é na parte da revisão que o escritor vai analisar e fazer as modificações necessárias.

Levando em consideração todos esses princípios concernentes a prática de escrita, Antunes (2003) apresenta uma série de implicações pedagógicas. De acordo a autora, a escola deve propiciar uma escrita de autoria dos alunos, a fim de estabelecerem vínculos comunicativos, textos coesos, coerentes e socialmente relevantes, funcionalmente diversificada, que leve em consideração a existência dos leitores, que seja contextualmente adequada, metodologicamente ajustada, orientada para a coerência global e adequada em sua forma de apresentação.

No que tange as críticas sobre a leitura, Antunes (2003) também menciona seis questões: (1) uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem considerar que há alguém do outro lado do texto, (2) uma leitura sem interesse, desvinculada dos diferentes usos sociais, (3) uma atividade de

leitura voltada para interesses avaliativos, sem gosto, (4) uma interpretação limitada a recuperação de elementos presentes na superfície do texto, ignorando os elementos relevantes para a compreensão global, (5) uma atividade incapaz de provocar no aluno a compreensão das múltiplas funções sócias da leitura e (6) uma escola “sem tempo para a leitura”.

Dessa maneira, a estudiosa afirma que “a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita” (ANTUNES, 2003, p. 67) e, justamente por isso, trata-se de uma *atividade de interação entre sujeitos* (autor e leitor). Assim, no que se refere ao processo de significação da leitura, vai muito além da simples decodificação dos sinais gráficos, mas é uma complementação dos elementos gráficos (palavras, sinais e notações) com o conhecimento prévio do leitor. Ademais, concernente aos efeitos que o processo de leitura causa aos leitores, a pesquisadora pontua a ampliação dos repertórios de informação, a experiência gratuita do prazer estético e o acesso às especificidades da escrita. Ao longo do texto, a pesquisadora reitera sobre a importância do ato de ler:

[...] é pela leitura que se apreende o *vocabulário* específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os *padrões gramaticais* (morfológicos e sintáticos) *peculiares à escrita*, que apreendemos as *formas de organização sequencial* (como começam, continuam e acabam certos textos) e *de apresentação* (que formas assumem) *dos diversos gêneros de textos escritos* [...] (ANTUNES, 2003, p. 75-76).

Além de depender do liame dos elementos gráficos e do conhecimento prévio dos leitores para a significação da leitura e de provocar efeitos nos leitores, Antunes (2003) também comenta sobre a existência de *uma leitura não-uniforme*, que varia conforme o tema, o nível de formalidade do texto lido, os objetivos e motivações que levaram a pessoa a ler, os objetivos pretendidos para a leitura e até mesmo as estratégias utilizadas.

Sobre as implicações pedagógicas desses princípios a respeito da leitura, a pesquisadora ratifica a necessidade dos professores trabalharem textos reais com os alunos, que possuem claramente uma função comunicativa, com um objetivo interativo, autores, data de publicação e que aparecem em algum suporte da comunicação social. Além disso, o professor precisa estimular ao aluno uma leitura interativa, que propicie a compreensão, o sentido, um encontro de quem escreveu e quem lê, que seja motivada, que possibilite ao aluno ter uma compreensão global, crítica e diversificada dos textos lidos. Além disso, a autora também fala sobre a necessidade de estimular a leitura de

textos “por pura curtição” e que os alunos saibam ler/compreender os textos a partir do texto em si aliado a interpretações que transcendem a materialidade linguística.

Já no que concerne ao ensino de gramática, Antunes (2003) apresenta oito discordâncias: (1) uma gramática descontextualiza/desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada, (2) uma gramática fragmentada, sem sujeitos interlocutores, contexto e função, (3) uma gramática da irrelevância, com foco em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes, (4) uma gramática das excentricidades, apoiada em regras e casos particulares que se encontram fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua, (5) uma gramática voltada especificamente para a nomenclatura e classificação das unidades, (6) uma gramática inflexível, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, desconsiderando o processo de mudança da língua atual e os usos reais de pessoas escolarizadas, (7) uma gramática com caráter prescritivo, preocupada somente com critérios dicotômicos de correção e (8) uma gramática que não tem o apoio do uso da língua em textos reais.

Nessa perspectiva, a pesquisadora comenta sobre a necessidade de distinção entre nomenclatura gramatical e regra gramatical, pois, enquanto a primeira refere aos nomes e classificações que os fenômenos linguísticos têm, a segunda concerne as regras que regulam o funcionamento, os usos adequados e funcionais da compreensão e da produção de textos¹⁴ orais e escritos. Assim, não existe língua sem gramática e, conseqüentemente, não existe falante que não tenha o conhecimento de gramática. Logo, a estudiosa ratifica que uma gramática de regras totalmente rígidas reforça a continuidade de um ensino descontextualizado, com frases isoladas e artificiais, fabricadas exclusivamente para exercícios escolares, e se distanciam da comunicação verbal real que se diz e escreve no dia a dia.

Após questionar esses princípios, Antunes (2003) menciona que o ensino de gramática deve ser estimulante e desafiador, de modo que o aluno possa compreender, por um lado, que a norma-padrão é socialmente prestigiada, mas que isso não significa que é a única “certa” e, por outro, que as normas estigmatizadas também são contextualmente funcionais e que não significam falta de inteligência. Logo, a autora reverbera sobre a importância do docente trabalhar com a gramática contextualizada, funcional e relevante, ou seja, com a gramática naturalmente incluída na interação

¹⁴ A pesquisadora afirma que toda atuação verbal se concretiza por meio de textos e fazemos isso todos os dias, todas as vezes que falamos ou escrevemos e que é justamente no “domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade” (p. 92).

verbal nas modalidades oral e escrita, nos diferentes registros, para, desse modo, ampliar a competência comunicativa dos alunos.

As últimas discordâncias são concernentes ao ensino da modalidade oral: (1) a omissão da fala como objeto de ensino, (2) a crença de que a oralidade é o lugar da violação das “regras da gramática”, de que tudo é permitido (inclusive, os “erros”), (3) a predominância de atividades em torno do registro informal e (4) e, de modo geral, a falta de oportunidades com o trabalho de registros mais formais.

Logo, a pesquisadora argumenta, que assim como a escrita e a leitura, a oralidade também apresenta a mesma dimensão interacional, isto é, está inserida em uma determinada prática social, com dois ou mais interlocutores e em prol de um sentido. Além disso, a estudiosa também frisa que apesar das modalidades oral e escrita possuírem especificidades, elas não possuem diferenças essenciais e que ambas sevem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais e variam no registro, pois são dependentes dos seus contextos de uso.

No que diz respeito a prática pedagógica, Antunes (2003) pontua que o trabalho com a oralidade deve contemplar os aspectos globais do texto (incluindo, a unidade temática e a finalidade do texto); a articulação entre os diversos tópicos da interação; as similaridades, diferenças e mútuas influências das modalidades oral e escrita; a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, para que desmistifique a crença de que a fala é homogênea nos diferentes contextos. Assim, o docente precisa ajudar na ampliação comunicativa dos alunos, para que eles possam adequar suas falas nas diferentes condições de produção e recepção, nos divergentes contextos comunicativos.

Logo, conciliando os quatro pontos abordados por Antunes (2003) – escrita, leitura, gramática e oralidade – e o fenômeno morfossintático objeto direto de terceira pessoa, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem as seguintes questões:

a) desenvolvimento/aprimoramento do processo de escrita, considerando as etapas de planejamento, operação e revisão, *o que dizer e para quem dizer* e, especificamente, em relação ao fenômeno, é crucial que os discentes saibam adequar determinada variante de acordo os diferentes contextos de escrita, por exemplo, em uma carta para os pais pode usar livremente o PL, por outro lado, em uma carta para o diretor da escola é melhor utilizar outra variante. Assim, o docente precisa estimular a criação de diferentes textos escritos.

b) é preciso que o docente disponibilize aos alunos diferentes textos para leitura, para que esses estudantes possam refletir, em termos gerais, acerca dos diferentes propósitos comunicativos e como isso influencia para determinadas escolhas linguísticas e, principalmente, sobre o fenômeno em questão, por exemplo, seria interessante propor a leitura de um conto e de uma notícia de um jornal, para que os alunos reflitam sobre o comportamento do fenômeno em questão;

c) é primordial o desenvolvimento de exercícios que propiciem aos estudantes a compreensão da funcionalidade de cada variante;

d) é essencial que os alunos vejam a oralidade como uma prática interacional e, para isso, é interessante propiciar a reflexão sobre diferentes textos orais, suas funções, os interlocutores e como isso influencia para a escolha da variante.

1.7 Estudos de crenças e atitudes linguísticas

De acordo com Silva e Baronas (2019), os estudos de crenças e atitudes se originou em pesquisas da área da Psicologia Social e interessa diversas áreas do conhecimento, como “a Antropologia, a Filosofia, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística e a Educação” (SILVA E BARONAS, 2019, p. 6). Mas, foi com as pesquisas de Lambert, em 1957, que teve início os estudos acerca das atitudes linguísticas.

Segundo Lambert e Lambert (1972, p. 77), “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Ademais, o autor pondera que as atitudes são constituídas por pensamentos, crenças, sentimentos e tendências para reagir e, somente quando todos esses componentes estão inter-relacionados que pode-se afirmar que uma atitude está formada.

Além disso, é importante reiterar acerca do processo de desenvolvimento das atitudes: nas primeiras fases, devido os seus componentes não estarem rigidamente sistematizados, tem possibilidade de ser modificados pelas novas experiências. Em um processo mais desenvolvido das atitudes, a organização dos componentes pode tornar-se inflexível, estereotipada e, então, as pessoas tendem a classificar pessoas e acontecimentos de acordo com seus padrões, deixando de reconhecer a individualidade

de cada um. É preciso reiterar também que, muitas vezes, as pessoas encobrem suas atitudes (LAMBERT; LAMBERT, 1972).

Assim, Moreno Fernández (1998) ratifica que as atitudes são estudadas por dois pontos de vista: concepção mentalista e condutivistas/comportamentalistas. De acordo a primeira perspectiva, a atitude é compreendida como um estado interno do indivíduo, uma disposição mental e, conseqüentemente, é preciso analisá-la indiretamente. Já de acordo com a segunda concepção, a atitude é compreendida como uma conduta, uma reação ou resposta a um estímulo e, no que se refere a sua análise, pode ser realizada de forma direta.

De acordo Moreno Fernández (1998), a medida indireta mais utilizada é *la matched guise*, desenvolvida por Wallace Lambert. Assim, este pesquisador tinha o objetivo de analisar as percepções de pessoas referentes falantes de duas línguas. Para isso, o estudioso pedia que cada bilíngüe lesse um mesmo texto em cada uma das línguas estudadas, de modo que parecesse que os textos tivessem sido lidos por pessoas diferentes.

Essas leituras eram gravadas e disponibilizadas para que os “juízes” pudessem avaliar os falantes de acordo a simpatia, inteligência, decisão, atração e origem social¹⁵. Assim, “os juízes avaliavam não a voz da gravação, mas a língua. Essa técnica desenvolvida no campo da psicologia social foi amplamente utilizada por sociolinguísticas” (SILVA-PORELI; AGUILERA, 2011, p. 90). Assim, os estudos das atitudes são muito importantes para a Sociolinguística, pois oportuniza o conhecimento sobre a eleição de uma língua em sociedades multilíngües, o ensino de línguas e os processos de variação e mudanças linguísticas (MORENO FERNÁNDEZ, 1998).

Botassini (2011) desenvolveu um trabalho com o objetivo de descrever crenças e atitudes linguísticas de falantes brasileiros naturais de Foz do Iguaçu¹⁶ acerca da língua materna e às línguas de contato (falantes de guarani nacional/japorá, espanhol argentino/paraguaio, chinês e árabe). Para isso, entrevistou 36 informantes, brasileiros, filhos de paranaenses, nascidos em Foz do Iguaçu ou residentes nesse município há mais de vinte anos, estratificados por sexo (masculino e feminino), por três faixas etárias (18 a 30 anos, 31 a 50 anos, 51 a 70 anos) e por três graus de escolaridade (fundamental, médio e superior). Assim, a pesquisadora forneceu aos informantes um

¹⁵ Para que essa avaliação pudesse ser realizada, os estudiosos desenvolveram as “escalas de diferencial semântico”, que é constituída por pontos extremos e intermediários.

¹⁶ Foz do Iguaçu é uma comunidade fronteira e de imigração.

questionário com 57 questões para avaliar suas crenças e atitudes linguísticas. Entre as perguntas, se destacam:

Quadro 1 - Perguntas para informantes sobre à língua nativa e às de contato

-
- (1) “Comparando essas línguas – espanhol argentino, espanhol paraguaio, árabe, chinês, guarani, jopará -, quem fala melhor? Por quê?”;
 - (2) “E quem fala pior? Por quê?”;
 - (3) “Falam melhor os que falam o português ou os que falam essas línguas de que falamos?”;
 - (4) “Essas línguas são feias ou bonitas?”;
 - (5) “Qual é a mais bonita?”;
 - (6) “Comparando essas línguas,... quem fala melhor”;
 - (7) “Qual é a mais feia”;
 - (8) “Você compraria uma casa em um bairro em que só houve argentinos (paraguaios, chineses, falantes do jopará, falantes do guarani)? Por quê?”
 - (9) “Você namoraria ou casaria com um(a) argentino(a), paraguaio(a), chinês(a), árabe, falante do jopará, falante do guarani? Por quê?”;
 - (10) “Você seria paciente de um médico ou dentista argentino (paraguaio, árabe, chinês, falante do jopará, falante do guarani)? Por quê?”
-

Fonte: Adaptada de Botassini (2011).

De forma geral, Botassini (2011) chegou à conclusão de que a) os informantes mantêm lealdade linguística em relação à língua nativa, b) os falantes que mais receberam preconceito linguístico foram os falantes de guarani, os árabes e os chineses, d) há língua espanhola é a mais preferido, devido ser de mais fácil compreensão, d) sobre a avaliação a respeito da língua, os informantes fazem uma associação entre o modo de falar do indivíduo com sua cultura, caráter e personalidade, e) acerca dos fatores sociais, o grau de escolaridade é o mais relevante, pois foi comprovado que os informantes menos escolarizados apresentam mais atitudes de rejeição, já os informantes mais escolarizados são menos preconceituosos. No que diz respeito à faixa etária, são os informantes da 2^o faixa etária que expressão mais julgamentos. Já o fator sexo não foi apontado como relevante.

Aguilera (2008) investigou as crenças e atitudes linguísticas assumidas e realizadas na fala de informantes urbanos de vinte e cinco capitais brasileiras, totalizando em 200 informantes¹⁷. No que diz respeito ao *corpus*, a pesquisadora analisou as respostas em relação às Questões Metalinguísticas que integram os Questionários do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – AliB. Assim, os informantes são estratificados em dois níveis de escolaridade (100 deles têm apenas o ensino fundamental e os outros 100 têm o nível superior), duas faixas etárias (cem pessoas entre 18 e 30 anos e cem pessoas entre 50 e 60 anos) e gênero (50 mulheres e 50 homens).

¹⁷ Participaram da pesquisa oito informantes de cada uma das vinte e cinco capitais brasileiras.

A primeira questão é relacionada à língua que o informante acredita falar e a segunda e terceira questões são referentes a grupos que moram na localidade e falam diferente a sobre a possibilidade de identificá-los. Dessa maneira, Aguilera (2008) frisou as respostas de cinco informantes e, além disso, a autora identificou nos depoimentos dessas pessoas os três componentes das atitudes¹⁸.

O primeiro informante (homem, nível superior, faixa etária de 50 aos 65 anos, de Manaus) afirma, sobre a primeira questão, que a língua portuguesa deveria ser chamada de língua brasileira e ratifica que já existe um movimento para isso. Devido esse caráter explicativo, Aguilera (2008) enquadra esse posicionamento no componente cognoscitivo. Logo adiante, o primeiro informante, indagado se havia grupos na localidade que falavam diferente e na possibilidade de identificá-los, afirmou que “eu abomino esse negócio de sotaque [...] aqui o amazonense... todos falamos iguais, não tem esse negócio [...] as nossas palavras são explicadas letras por letras (AGUILERA, 2008, p. 107). Assim, a pesquisadora considera esse segundo depoimento como afetivo e reitera alto grau de rejeição por parte desse informante em relação a outros grupos de falantes.

O segundo informante (homem, nível superior de escolaridade, segunda faixa etária, de Cuiabá) relatou sobre o contato linguístico de cuiabano com outros dialetos. Assim, esse informante comentou sobre a mudança do cuiabano para o Rio de Janeiro devido as oportunidades de estudos e que muitas dessas pessoas mudavam a sua forma de falar, “se deixavam adulterar pela fala”, acabava perdendo a identidade linguística e passavam até mesmo a ter “vergonha de falar como cuiabano” (deslealdade linguística). De acordo Aguilera (2008), o depoimento desse segundo informante é alicerçado no componente cognoscitivo e afetivo.

O terceiro informante (jovem, baixa escolaridade, descendente de índios wapichana de Roraima) demonstra uma perda de identidade por intermédio de sua fala. Segundo Aguilera (2008, p. 108), o informante afirmou que “esse ‘wapichana’.... esse negócio aí não é pra mim, não”. Nesse sentido, de acordo com a estudiosa, esse depoimento demonstra um caso de deslealdade linguística, uma vez que a língua em questão é vista não como um marcador de identidade, mas algo confuso que o informante não tem intuito de ter afinidade.

¹⁸ De acordo Lambert, a atitude é constituída do saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo) e a conduta (componente conativo).

O quarto informante (homem, de alta escolaridade e na faixa etária de 50 a 65 anos, natural de Cuiabá) relata sobre os efeitos dos mato-grossense ao ver um número grande de agricultores gaúchos, catarinenses e paranaenses ao chegar na localidade. Assim, o quarto informante caracteriza esses sulistas de “loirinhos de olhos azuis, cabelo de milho” e, além disso, menciona sobre o fato da língua e da cultura serem totalmente diferente. Dessa forma, Aguilera (2008, p. 2008) afirma que a rejeição “começa pelo aspecto físico, passa para os elementos da cultura e se concentra na linguagem”. Por fim, no que tange ao quinto e último informante (segunda faixa etária, nível superior, de Rio Branco), a pesquisadora comenta que ele teve as mesmas atitudes do que os informantes anteriores a respeito da presença do “outro”, do diferente.

Silva (2008) objetivou investigar a atitude linguística de alunos do ensino fundamental, médio e superior acerca de três variantes (CA, PL e ON) da variável objeto direto anafórico. Assim, a estudiosa pretendia avaliar se as atitudes dos informantes em relação à variante estariam relacionadas aos condicionamentos internos, se a atitude em relação a formas mais sujeitas a correção muda em função da complexidade da estrutura e, por último, analisar o comportamento de alunos nas três escolaridades escolhidas de modo a observar se a escola desenvolve no falante uma ideia valorativa sobre estruturas da língua que se encontrem em mudança.

Em relação às hipóteses, a pesquisadora acreditava que 1) quanto maior o tempo de permanência do indivíduo na escola, maior será sua percepção do CA como variante prestigiada; 2) o PL receberá julgamentos divergentes para as modalidades falada e escrita da língua, sendo mais aceito no primeiro caso e, além disso, essa variante terá julgamento diferente dependendo da escolaridade do informante; 3) a variante ON terá avaliação mais positiva, devido seu baixo estigma.

No que diz respeito à elaboração dos testes, Silva (2008) selecionou duas variáveis estruturais consideradas mais produtivas para a variável objeto direto de terceira pessoa de acordo os trabalhos de Duarte (1986) e Averbug (2000): o traço animacidade do referente e a complexidade da estrutura. Então, a estudiosa apresentou aos informantes dois tipos de testes: teste auditivo e teste escrito.

Para o teste auditivo, a pesquisadora elaborou três modelos, de modo que cada um continha uma sentença com uma das três variantes investigadas, conforme Silva (2008, p. 181-183):

a. Transcrição do teste de áudio - Modelo 1:

4. Patrícia adora brincar com meus filhos. Toda tarde ela vem chamá-*los* para a pracinha.
5. Mariana está triste. Deixa [*0*] em paz.
6. Meu filho quebrou o braço fazendo esportes radicais. Tive que proibir *ele* de andar de skate [...].

b. Transcrição do teste de áudio - Modelo 2:

4. Patrícia adora brincar com meus filhos. Toda tarde ela vem chamar *elas* para a pracinha.
5. Mariana está triste. Deixa-*a* em paz.
6. Meu filho quebrou o braço fazendo esportes radicais. Tive que proibir [*0*] de andar de skate [...].

c. Transcrição do teste de áudio - Modelo 3:

4. Patrícia adora brincar com meus filhos. Toda tarde ela vem chamar [*0*] para a pracinha.
5. Mariana está triste. Deixa *ela* em paz.
6. Meu filho quebrou o braço fazendo esportes radicais. Tive que *proibi-lo* de andar de skate [...].

De acordo Silva (2008), por meio deste teste auditivo é possível analisar a influência dos ambientes selecionados sobre as variantes estudadas e relacionar a atitude com a escolaridade dos falantes. Então, primeiramente, foi gravado um cd com os três modelos de teste e os informantes deviam ouvir as sentenças e marcar em uma ficha com que frequência eles usam as sentenças apresentadas. De um lado, tinha “as possibilidades de uso ‘sempre’ e ‘às vezes’ indicando a aceitação na escolha da variante, e de outro, ‘nunca’ e ‘raramente’ indicativas de rejeição” (SILVA, 2008, p. 92).

Logo após esse teste de áudio, a pesquisadora apresentou para os informantes o teste escrito. Para este teste foram selecionadas seis sentenças do teste escrito. De acordo com a autora, no teste escrito, as variantes ficavam mais visíveis e, por isso, seria possível contrastar o comportamento dos informantes em relação as variantes nos dois testes (as variantes ficam mais visíveis no teste escrito e menos visíveis no teste auditivo). Ainda de acordo Silva (2008), o teste escrito permite analisar a influência da variável escolaridade diante do comportamento dos informantes.

Ademais, é importante mencionar que Silva (2008) cruzou os seis ambientes mencionados a seguir com o fator escolaridade, pois o objetivo é avaliar a influência da

escola para a sensibilidade linguísticos dos alunos. Segue a seguir as variáveis estruturais que a pesquisadora forneceu aos informantes para os testes de percepções¹⁹:

Quadro 2 - Estruturas linguísticas escolhidas/elaboradas por Silva (2008) para a composição dos testes	
Referente [+animado] e verbo no infinitivo	
Sentença 4:	Meu filho quebrou o braço fazendo esportes radicais. Tive que 1) proibi- <i>lo</i> , 2) proibir <i>ele</i> , 3) proibir [0] de andar de skate.
Sentença 6:	Patrícia adora brincar com meus filhos. Toda tarde ela vem 1) chamá- <i>los</i> , 2) chamar <i>eles</i> , 3) chamar [0] para a pracinha.
Referente [+animado] e verbo no imperativo	
Sentença 5:	Mariana está triste. 1) Deixe- <i>a</i> em paz, 2) Deixa <i>ela</i> em paz, 3) Deixa [0] em paz.
Referente [-animado] e verbo no infinitivo	
Sentença 7:	Carolina adora brincar com meus livros. Acho que quer 1) conhecê- <i>los</i> , 2) conhecer <i>eles</i> , 3) conhecer [0] de perto.
Sentença 8:	Meu filho não gosta de levar o lixo para fora. Toda vez que eu peço para 1) levá- <i>lo</i> , 2) levar <i>ele</i> , 3) levar [0] é uma briga.
Sentença 9:	O jardineiro nunca molha roseira da minha mãe. Por mais que eu peça, ele sempre esquece de 1) molhá- <i>la</i> , 2) molhar <i>ela</i> , 3) molhar [0].
Referente [+animado] e verbo flexionado	
Sentença 10:	Sempre via Pedro correndo na lagoa. Depois que casou, não 1) <i>o</i> vejo, 2) vejo <i>ele</i> , não vejo [0] mais.
Sentença 11:	Júlia arranjou um namorado novo. Eu já 1) <i>o</i> conheci, 2) conheci <i>ele</i> , 3) conheci [0].
Sentença 12:	Camila passou dois meses fora do Brasil. Eu 1) <i>a</i> encontrei, 2) encontrei <i>ela</i> , 3) encontrei [0] no shopping ontem.
Sentença 16:	Meu irmão voltou para casa. Meus avós 1) levaram- <i>no</i> , 2) levaram <i>ele</i> , 3) levaram [0] para o aeroporto.
Referente [-animado] e verbo flexionado	
Sentença 13:	Comprei o 6°. Livro do Harry Potter no ano passado. Eu ainda não 1) <i>o</i> li, 2) li <i>ele</i> , 3) li [0].
Sentença 14:	O técnico consertou meu MP3. Meu pai 1) <i>o</i> apanhou, 2) apanhou <i>ele</i> , 3) apanhou [0] na loja.
Sentença 15:	A professora já corrigiu minha prova. Ainda não 1) <i>a</i> peguei, 2) peguei <i>ela</i> , peguei [0].
Referente [+animado] e estrutura complexa	
Sentença 17:	Estudei com essa professora no ano passado. 1) Achei- <i>a</i> , 2) achei <i>ela</i> , 3) achei [0] maravilhosa.
Sentença 18:	Minha avó morreu há mais de dois anos. Às vezes, 1) <i>a</i> sinto, 2) sinto <i>ela</i> , 3) sinto [0] por aí.
Referente [-animado] e estrutura complexa	
Sentença 19:	Eu queria comprar um carro com direção hidráulica. Eu 1) <i>o</i> acho, 2) acho <i>ele</i> , 3) acho [0] tão prático!
Sentença 20:	Aline contou para Márcia que está grávida. Márcia 1) contou [0], 2) <i>o</i> contou para todo mundo.
Sentença 21:	Usei essa roupa na festa. Todos 1) acharam- <i>na</i> , 2) acharam <i>ela</i> , 3) acharam [0] linda.

Fonte: Adaptado de Silva (2008).

Antes de elucidar acerca dos resultados de Silva (2008), é preponderante ressaltar que as respostas dos informantes são agrupadas em dois níveis: “nunca+raramente” que indica rejeição e “às vezes+sempre” que indica aceitação. No

¹⁹ Referente [+animado] diz respeito a um ser vivo, já o referente [-animado] se refere a um ser não vivo, ou seja, a um objeto, já o referente oracional, como este próprio termo indica, é quando se refere a uma oração. Veja a seguir uma explicação sobre os verbos e estruturas consideradas pela pesquisadora: a) verbo no infinitivo: são verbos terminados em -ar, -er, -ir; b) verbo no imperativo: são verbos que exigem ordens, pedidos, sugestões ou conselhos; c) verbo flexionado: verbos que podem ser flexionados nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo; d) estrutura complexa: estruturas que “possuem predicativo do objeto” (SILVA, 2008).

que se refere à variante CA²⁰, é possível observar uma aceitação na maioria das estruturas, ou seja, das sete estruturas consideradas para análise, em quatro a variante CA foi aceita, já nas outras três estruturas essa variante recebeu números de rejeição. Assim, o CA teve mais votos de aceitação pelos alunos do 1º ano (91%) para a estrutura referente [+animado] e verbo no infinitivo e o maior número de rejeição pelos alunos do 1º ano (60%) para a estrutura referente oracional em estrutura complexa.

A variante PL também teve votos de aceitação para quatro estruturas, entretanto, em números bastante reduzidos em comparação com o CA. Além disso, percebe-se que o PL foi a variante que teve o maior número de rejeições, principalmente pelos universitários na estrutura referente [-animado] e verbo flexionado, com 69% de rejeição. O PL teve o maior número de aceitação pelos alunos do 1º ano na estrutura referente [+animado] e verbo no infinitivo, com 63%.

Por último, percebe-se que o ON recebeu números altos de aceitação, principalmente pelos universitários na estrutura referente [-animado] ou oracional em estrutura complexa, com 100%. Entretanto, foi rejeitado pelos alunos do 1º ano na estrutura referente [+animado] e verbo no infinitivo, com 63%.

Tabela 2 - Resultados do teste de áudio – fala espontânea

Análise da estrutura com referente [+animado] e verbo no infinitivo									
	Nunca		Raramente		Às vezes		Sempre		Total
CA	0		2	9%	7	30%	14	61%	23
PL	4	15%	6	22%	14	51%	3	12%	2
ON	4	17%	11	46%	2	8%	7	29%	24
Análise da estrutura com referente [-animado] e verbo no infinitivo									
CA	4	9%	10	22%	5	11%	26	58%	45
PL	4	9%	18	40%	17	38%	6	13%	45
ON	7	15%	8	18%	13	29%	17	38%	45
Análise da estrutura com referente [+animado] e verbo flexionado									
CA	3	5%	13	22%	17	28%	27	45%	60
PL	15	25%	19	32%	12	20%	14	23%	60
ON	8	13%	8	13%	25	42%	19	32%	60
1º ano - Análise da estrutura com referente [-animado] e verbo flexionado									
CA	8	22%	11	29%	10	27%	8	22%	37
PL	7	19%	10	27%	12	32%	8	22%	37
ON	4	11%	6	17%	5	13%	22	59%	37
Universitários – Análise da estrutura com referente [-animado] e verbo flexionado									
CA	6	13%	5	11%	17	38%	17	38%	45
PL	14	31%	17	38%	10	22%	4	9%	45
ON	5	11%	7	15%	14	31%	19	43%	45

²⁰ De modo geral, o CA recebeu notas altas de aceitação para as estruturas: 1) 1º ano: referente [+animado] e verbo no infinitivo, 2) universitários: referente [-animado] e verbo flexionado, 3) universitários: referente [+animado] e verbo flexionado, 4) universitários: referente [-animado] e verbo no infinitivo. Além disso, o CA recebeu notas de rejeição para as estruturas: 5) 1º ano: referente [-animado] e verbo flexionado, 6) universitários: referente [-animado] ou oracional em estrutura complexa, 7) 1º ano: referente oracional em estrutura complexa.

Universitários – Análise da estrutura com referente [-animado] ou oracional em estrutura complexa									
CA	6	20%	11	37%	6	20%	7	23%	30
PL	8	27%	4	13%	10	23%	8	27%	30
ON	0		0		13	43%	17	57%	30
1° ano – Análise da estrutura com referente oracional em estrutura complexa									
CA	0		6	60%	2	20%	2	20%	10
ON	2	7%	3	11%	4	14%	19	68%	28

Fonte: Adaptações das tabelas de Silva (2008).

Silva (2008) pondera que, no que se refere a escolaridade, os alunos do 5° ano não apresentaram diferenças significativas acerca do julgamento das variantes, independente da estrutura. “Os alunos do 1° ano não avaliaram significativamente as variantes em cinco das sete estruturas propostas, enquanto os universitários deixaram de fazê-lo em apenas três [...]. Esse comportamento parece apontar a relação entre a variável escolaridade e a escolha das variantes (SILVA, 2008, p. 118). Em outras palavras, é nítido que os alunos mais escolarizados foram mais “rígidos” no que se refere às avaliações das três variantes em questão.

De acordo Silva (2008), no que se refere especificamente às avaliações dos alunos do 1° ano, o CA foi claramente aceito uma única vez na estrutura referente [+animado] e verbo no infinitivo, justamente no ambiente considerado como favorecedor do objeto como pronome acusativo na forma – *lo* e suas variantes. Além disso, esses alunos rejeitaram o CA somente com o referente oracional em estrutura complexa, que é um ambiente favorecedor do ON, já nas demais estruturas, essa variante considerada prestigiada não apontou tendência. De acordo a pesquisadora, o fato do CA ser aceito justamente na estrutura que o influencia e rejeitado na estrutura favorecedora do ON corrobora a relação entre a estrutura da sentença e a atitude dos informantes.

Ainda de acordo a autora, os alunos do 1° ano não avaliaram positivamente o PL em nenhuma das estruturas. Já o ON foi a única variante que não foi rejeitada pelos informantes do Ensino Médio, quando não avaliada de forma indiferente, foi aceita amplamente. A autora ratifica que essa variante teve mais avaliação positiva nos ambientes com referente [-animado] e verbo flexionado e também com referente oracional em estrutura complexa. Silva (2008) pondera que este último ambiente apareceu três vezes no trabalho de Duarte (1986) e, que todas as vezes, foi acompanhado da variante ON, o que confirma que, de certa forma, que as avaliações realmente têm relação com as estruturas das variantes.

Já em relação às avaliações dos universitários, Silva (2018) afirma que o CA não foi rejeitado em nenhuma das estruturas e, além disso, foi mais avaliado positivamente com o referente [-animado] e verbo no infinitivo, referente [+animado] e verbo flexionado e, por último, com referente [-animado] e o verbo flexionado. A autora reforça que o referente [-animado] não é favorecedor do CA, mas o fato dos universitários terem aceito a variante nesse contexto aponta o reconhecimento social dessa variante. No que se refere ao PL, a pesquisadora afirma que não teve nenhuma avaliação positiva, mas teve mais rejeição com o referente [-animado] e verbo flexionado.

Assim, Silva (2008) ratifica que as três hipóteses do seu trabalho sobre a modalidade oral foram confirmadas: 1) a correlação do tempo de permanência na escola e percepção do CA como variante prestigiada, pois enquanto os alunos do 1º ano rejeitaram o CA na estrutura com referente oracional em estrutura complexa, os alunos do ensino superior não apresentaram nenhuma tendência para as variantes envolvidas; 2) os alunos da 5ª série e do 1º ano não apresentaram tendência para o PL, já os universitários rejeitaram-no apenas no ambiente com referente [-animado], justamente o ambiente que não favorece essa variante.

Para o teste de áudio para a escrita formal, observa-se que o CA apresentou números de aceitação em 9 contextos²¹, principalmente, na avaliação dos universitários em relação à estrutura com referente [+animado] e verbo no imperativo. Silva (2008) afirma que o CA não apresentou tendência para a avaliação de universitários em relação a sentença referente oracional em estrutura complexa, o que significa que, nessa estrutura, não é possível afirmar que o CA foi aceito ou rejeitado. Além disso, essa variante foi rejeitada na escrita na avaliação da 5ª série com o referente [-animado] e verbo flexionado e na avaliação da 5ª série com o referente [+animado] em estrutura complexa.

A variante PL apresentou rejeição em nove contextos: universitários: referente [+animado] e verbo no imperativo; 1º ano: referente [-animado] e verbo no infinitivo; universitários: referente [-animado] e verbo no infinitivo; 1º ano: referente [+animado] e verbo flexionado; universitários: referente [+animado] e verbo flexionado; 5ª série:

²¹ O CA apresentou números de aceitação nos seguintes ambientes linguísticos: 1) Universitários: referente [+animado] e verbo no infinitivo; 2) universitários: referente [+animado] e verbo no imperativo; 3) 1º ano: referente [-animado] e verbo no infinitivo; 4) universitários: referente [-animado] e verbo no infinitivo; 5) 1º ano: referente [+animado] e verbo flexionado; 6) universitários: referente [+animado] e verbo flexionado; 7) 1º ano: referente [-animado] e verbo flexionado; 8) universitários: referente [-animado] e verbo flexionado; 9º universitários: referente [+animado] em estrutura complexa.

referente [-animado] e verbo flexionado; 1º ano: referente [-animado] e verbo flexionado; universitários: referente [-animado] e verbo flexionado; universitários: referente [+animado] em estrutura complexa. Essa variante não foi relevante (não apresentou tendência) na avaliação de universitários com o referente [+animado] e verbo no infinitivo e na avaliação da 5º série com o referente [+animado] em estrutura complexa;

Já o ON apresentou aceitação em três contextos: 1º ano: referente [-animado] e verbo no infinitivo; universitários: referente [-animado] e verbo no infinitivo; universitários: referente oracional em estrutura complexa. Além disso, essa variante não recebeu tendência em oito contextos: universitários: referente [+animado] e verbo no infinitivo; universitários: referente [+animado] e verbo no imperativo; 1º ano: referente [+animado] e verbo flexionado; universitários: referente [+animado] e verbo flexionado; 5º série: referente [-animado] e verbo flexionado; 1º ano: referente [-animado] e verbo flexionado; universitários: referente [-animado] e verbo flexionado; universitários: referente [+animado] em estrutura complexa. Por fim, o ON recebeu rejeição em um contexto: 5º série: referente [+animado] em estrutura complexa.

Tabela 3 - Resultados do teste de áudio – escrita formal

Universitários – Análise da estrutura com referente [+animado] e verbo no infinitivo									
	Nunca		Raramente		Às vezes		Sempre		Total
CA	3	11%	2	7%	11	60%	12	20%	28
PL	10	2%	10	32%	9	31%	2	6%	31
ON	5	18%	4	31%	8	23%	10	15%	27
Universitários – Análise da estrutura com referente [+animado] e verbo no imperativo									
CA	1	7%	0	0%	5	33%	9	60%	15
PL	8	61%	0	0%	2	16%	3	23%	13
ON	4	27%	3	20%	5	33%	3	20%	15
1º ano – Análise da estrutura com referente [-animado] e verbo no infinitivo									
CA	1	3%	4	14%	11	38%	13	45%	29
PL	11	38%	8	28%	5	17%	5	17%	29
ON	7	24%	4	14%	9	31%	9	31%	29
Universitários – Análise da estrutura com referente [-animado] e verbo no infinitivo									
CA	4	10%	5	12%	14	32%	20	46%	43
PL	22	51%	9	21%	9	21%	3	7%	43
ON	9	21%	8	19%	17	39%	9	21%	43
1º ano – Análise da estrutura com referente [+animado] e verbo flexionado									
CA	2	5%	7	18%	11	28%	19	49%	39
PL	14	40%	11	31%	8	23%	2	6%	35
ON	7	18%	11	28%	11	28%	10	26%	39
Universitários – Análise da estrutura com referente [+animado] e verbo flexionado									
CA	3	5%	6	11%	11	20%	36	64%	56
PL	33	57%	11	19%	8	14%	6	10%	58
ON	22	38%	14	24%	11	19%	11	19%	58
5º série – referente [-animado] e verbo flexionado									
CA	11	33%	12	37%	5	15%	5	15%	33
PL	18	55%	7	21%	1	3%	7	21%	33

ON	10	30%	5	15%	10	30%	8	25%	33
1° ano – referente [-animado] e verbo flexionado									
CA	2	7%	7	24%	8	28%	12	41%	29
PL	14	48%	4	14%	4	14%	7	24%	29
ON	7	24%	8	28%	8	28%	6	20%	29
3° ano – referente [-animado] e verbo flexionado									
CA	5	12%	7	16%	13	30%	18	42%	43
PL	25	58%	5	12%	5	12%	8	18%	43
ON	7	17%	8	19%	17	39%	11	25%	43
5° série – referente [+animado] em estrutura complexa									
CA	14	61%	6	26%	2	9%	1	4%	23
PL	6	27%	4	18%	7	32%	5	23%	22
ON	13	62%	2	9%	5	24%	1	5%	21
Universitários – referente [+animado] em estrutura complexa									
CA	2	7%	8	27%	13	43%	7	23%	30
PL	15	53%	6	22%	3	11%	4	14%	28
ON	7	25%	5	18%	9	32%	7	25%	28
Universitários – referente oracional em estrutura complexa									
CA	1	7%	6	40%	5	33%	3	20%	15
ON	1	4%	0		7	25%	20	71%	28

Fonte: adaptações das tabelas de Silva (2008).

Por fim, no que se refere às conclusões para o teste de áudio da escrita formal, Silva (2008) concluiu que os alunos da 5° série não avaliaram positivamente nenhuma das três variantes (CA, PL e ON), rejeitaram o CA e o PL na estrutura com referente [-animado] e verbo flexionado e na estrutura com referente [+animado] em estrutura complexa rejeitaram o CA e o ON e mantendo-se neutros ao PL.

De acordo com a pesquisadora, os alunos do 1° ano aceitaram o CA em três estruturas: com referente [-animado] e verbo no infinitivo, [+animado] e verbo flexionado e [-animado] e verbo flexionado, já o PL foi rejeitado nesses mesmos ambientes. Já o ON foi aceito somente na estrutura com referente [-animado] e verbo no infinitivo e não obteve nenhuma rejeição.

Já em relação às avaliações dos universitários, de acordo com a autora, o CA foi avaliado positivamente em seis estruturas: com referente [+animado] e verbo no infinitivo, [+animado] e verbo no imperativo, [-animado] e verbo no infinitivo, [+animado] e verbo flexionado, [+animado] em estrutura complexa. Essa variante recebeu avaliação neutra em estrutura com referente [-animado] em estrutura complexa e [-animado] ou oracional em estrutura complexa. E, além disso, não recebeu nenhuma rejeição. Assim, esse comportamento indica que o CA não foi rejeitado e que, na modalidade escrita, essa variante recebeu aceitação em um maior número de ambientes, o que indica que os universitários reconhecem o CA como um traço característico da escrita (SILVA, 2008).

O PL foi rejeitado unicamente na estrutura [+animado] em estrutura complexa. Recebeu votos neutros para a estrutura [+animado] e verbo no infinitivo e [-animado] ou oracional em estrutura complexa. Foi rejeitado em cinco estruturas: [+animado] e verbo no imperativo, [-animado] e verbo no infinitivo, [+animado] e verbo flexionado, [-animado] e verbo flexionado e [+animado] em estrutura complexa. De acordo com Silva (2008), o número de rejeição para o PL aumentou no teste da escrita formal, o que demonstra que os universitários reconhecessem que essa variante é mais estigmatizada na modalidade escrita.

Em último momento, Silva (2008) analisou às avaliações dos informantes referentes as três variantes (CA, PL e ON) da variável objeto direto de terceira pessoa no teste escrito. Os alunos da 5^o série avaliaram positivamente, no que concerne ao teste escrito – resumo do comportamento sobre a fala informal, o CA nas estruturas com referente [-animado] e verbo no infinitivo e com o referente [+animado] e verbo flexionado, no que se refere às demais estruturas, os alunos se mantiveram neutros. O PL foi aceito somente na estrutura com referente [+animado] em estrutura complexa e somente foi rejeitado na estrutura com referente [-animado] e verbo no infinitivo, ademais, teve avaliações neutras para as demais estruturas. Já o ON não foi possível avaliar tendência, pois não teve aceitação e nem rejeição.

Ainda sobre o teste escrito e a fala informal, os alunos do 1^a série do Ensino Médio aceitaram o CA nas estruturas com referente [-animado] e verbo flexionado e referente [-animado] em estrutura complexa e rejeitaram essa variante com referente [+animado] em estrutura complexa, este foi o mesmo ambiente em que o PL foi aceito. Tanto o PL quanto o ON não foram rejeitados em nenhuma estrutura. O ON foi avaliado positivamente com o referente [-animado] e verbo flexionado.

Já no que diz respeito as avaliações dos universitários sobre o teste escrito e a fala informal, esses estudantes avaliaram positivamente o CA em todas as estruturas, em exceção o referente [+animado] em estrutura complexa que não houve tendência. Já o PL somente não foi rejeitado com o referente [-animado] em estrutura complexa e, por último, o ON foi avaliada de forma pouco significativa somente com o referente [+animado] e verbo flexionado e com o referente [+animado] em estrutura complexa e foi avaliado de forma positiva para as demais estruturas.

Já sobre a escrita formal, os alunos da 5^o série aceitaram o CA somente na estrutura [+animado] e verbo flexionado, tanto o PL quanto o ON foram rejeitados com o referente [+animado] e verbo flexionado. Já os alunos do 1^o ano, aceitaram o CA nas

estruturas com referente [+animado] e verbo no infinitivo, [-animado] e verbo flexionado e [+animado] e estrutura complexa e foi rejeitado na estrutura com referente [-animado] e estrutura complexa. O PL somente foi aceito por esses alunos com o referente [+animado] e verbo no infinitivo e rejeitado com o referente [-animado] e verbo flexionado. O ON recebeu votos positivos somente com o referente [-animado] e estrutura complexa e foi rejeitado com o referente [+animado] e estrutura complexa.

No que tange ao teste de escrita formal, os universitários aceitaram o CA em todas as estruturas, o PL foi rejeitado em praticamente todas as estruturas, em exceto na estrutura com referente [+animado] e estrutura complexa. Já o ON foi aceito com referente [-animado] e verbo no infinitivo e com a estrutura complexa e referente.

Por fim, no que se refere às considerações finais, Silva (2008) afirma que os alunos da 5^o série não avaliaram de forma diferente as variantes, independente da modalidade (oral ou escrita) ou pelo fato do teste ter sido apenas de áudio ou escrito. Assim, a pesquisadora ratifica que os alunos da 5^o série não demonstraram preferência por nenhuma das três variantes.

Já em relação aos alunos da 1^a série do Ensino Médio, a estudiosa aponta que houve diferenças de avaliações acerca da fala informal e escrita formal. Tanto para o teste de áudio em relação à escrita formal quanto para o teste escrito, o CA foi mais aceito e o PL mais rejeitado, o que demonstra, de acordo com a autora, “que o fato de a avaliação ser realizada em relação à língua escrita atua como ampliadora dos contextos de aceitação e de rejeição das variantes mencionadas” (SILVA, 2008, p. 169). Já em relação as avaliações acerca do ON, percebe-se que essa variante foi avaliada de forma pouca significativa, independente do teste ou modalidade da língua.

No que tange às avaliações dos universitários, Silva (2008) ratifica que houve diferenças dos demais alunos em vários momentos. Para o teste de áudio sobre a fala, os universitários aceitaram o CA em três ambientes. Para o teste de áudio sobre a escrita, o CA foi aceito em seis estruturas. Já no teste escrito para a fala, o CA não foi avaliado significativamente uma única vez, com o referente [+animado] em estrutura complexa, estrutura favorecedora do PL. Por último, no que concerne ao teste escrito para a modalidade escrita, o CA foi aceito em todos os contextos.

Em relação ao PL, os universitários avaliaram de forma neutra em quase todas as estruturas para o teste de áudio em relação à fala. Para o teste de áudio em relação à escrita, o PL foi rejeitado duas vezes, em um ambiente favorecedor do CA (referente [+animado] e verbo no infinitivo) e em um ambiente favorecedor do ON (referente [-

animado] em estrutura complexa), não sendo avaliada significativamente nas demais estruturas. Para o teste escrito, o PL teve um número ainda maior de rejeição:

Quando as análises do teste escrito foram para a modalidade falada da língua, o pronome lexical foi rejeitado com três estruturas e avaliado neutramente com a estrutura complexa, independente do traço de animacidade do referente. Quando as análises foram para a modalidade escrita, ele foi rejeitado em 4 (quatro) estruturas e neutramente avaliado em 1 (um) dos ambientes encontrados para a modalidade falada: a estrutura complexa e o referente [+animado], ambiente em que Duarte favoreceu o seu aparecimento (SILVA, 2008, p. 171).

Assim, Silva (2008) afirma que, muitas vezes, a avaliação sobre o CA foi condicionada pela escolaridade e modalidade, mas, mesmo assim, sua avaliação não foi tão positiva quanto se esperava. Sobre o PL, a autora afirma que foi rejeitado em alguns momentos e apresentou neutralidade em outros, o que significa que a escola não pode mais deter a mudança. Já o ON foi avaliado de forma neutra, independentemente da escolaridade, do tipo do teste e da estrutura linguística envolvida.

Silva e Botassini (2015) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de verificar quais são as crenças dos alunos de Letras sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna na escola. Para isso, realizou uma entrevista com sete questões abertas para dezenove acadêmicos do quarto ano do curso de Letras de uma Universidade Pública Estadual do interior de Paraná. Veja a seguir as sete questões abertas disponibilizadas pelos pesquisadores aos participantes da pesquisa:

- 1- Como você avalia o ensino de língua portuguesa na escola?
- 2- O que é, para você, saber língua portuguesa?
- 3- Você acha que sua formação acadêmica o habilita, de fato, para ser professor de língua portuguesa?
- 4- Na sua opinião, é importante ensinar gramática na escola? Por quê?
- 5- Você acha que a escola deve ocupar-se, exclusivamente, do ensino da norma culta? Por quê?
- 6- Durante a sua formação, em algum momento, você teve contato com a Sociolinguística, ou com algum estudo sobre a variação linguística? Em caso positivo, em que momento?
- 7- O que você entende por variação linguística? (SILVA E BOTASSINI, 2015, p. 74).

No que diz respeito à análise de dados, os pesquisadores verificaram que a maioria dos informantes (84,20%) avaliam o ensino de LP oferecido na escola como ruim, associam o saber LP com o domínio das regras gramaticais (42%), acreditam que sua formação acadêmica os habilitam para serem professores de LP (73,7%), afirmaram

com unanimidade (100%) sobre a importância do ensino de gramática²², concordam que a escola não deve se ocupar exclusivamente da norma culta (73,7%), afirmaram que teve contato com a Sociolinguística durante a sua formação²³ (89,5%) e a maioria (68,4%) entende variação linguística unicamente ao regionalismo.

Diante desses dados, de acordo com Silva e Botassini (2015), verifica-se que apesar dos acadêmicos de Letras entrevistados terem afirmado que tiveram acesso às questões sociolinguísticas em suas formações acadêmicas, nota-se que eles têm uma visão estereotipada de variação, pois a reduz unicamente à variação geográfica. Além disso, percebe-se também que os informantes associam ao conhecimento de LP prioritariamente ao domínio de regras gramaticais e apenas 16% dos entrevistados consideram as diferentes situações de comunicação. Isso reverbera para a continuação de um ensino tradicional. Por fim, os pesquisadores reforçam sobre a importância dos estudos acerca da Sociolinguística estarem presentes nas disciplinas dos cursos de Letras.

Silva e Baronas (2019) também desenvolveram um trabalho com o intuito de avaliar a expectativa dos alunos do curso de Letras, no início do seu percurso acadêmico, partindo da hipótese de que esses acadêmicos acreditam que o curso seria excessivamente purista em relação à língua, descartando a possibilidade de estudo da diversidade linguística. Para isso, os estudiosos aplicaram um questionário a 48 alunos do primeiro ano do curso de Letras de uma Universidade Pública do Paraná. Dentre os informantes, 71% nunca iniciaram/concluíram uma graduação anteriormente, somente 29% já tiveram acesso ao ensino superior.

Partindo desses dados, com o intuito de verificar se os novos acadêmicos de Letras tinham uma tendência de relacionar o conhecimento da Língua Portuguesa à aquisição da norma-padrão, os pesquisadores apresentaram a seguinte questão: “Por que você escolheu o curso de Letras?”. Depois dos alunos responderem essas questões, Silva e Baronas (2019) agruparam as respostas em três grupos temáticos: 1) Língua

²² De acordo os pesquisadores, a maioria dos informantes associaram o ensino de gramática na escola com o conhecimento da norma culta, sem considerar a diversidade dos usos linguísticos. Além disso, esses estudiosos, pautados em Antonio (2006) ratificam que há dois problemas oriundos do uso exclusivo da gramática normativa: 1º preconceito linguístico e 2º a ênfase no ensino da metalinguagem não possibilita para que o aluno se torne proficiente em língua materna.

²³ Apesar da maioria dos informantes afirmaram ter acesso a estudos da área da Sociolinguística durante sua formação, os pesquisadores apontam que não há no currículo do curso uma disciplina destinada especificamente à Sociolinguística, haja vista que estudaram sobre isso dentro da disciplina de Linguística.

Portuguesa, 2) Literatura/Leitura e 3) Outras respostas, tendo como porcentagens, respectivamente, 37,5%, 34% e 28,5%.

Dessa maneira, a maioria dos participantes da pesquisa afirmaram o interesse pelo estudo da Língua Portuguesa no Curso de Letras. Devido o objetivo de Silva e Baronas (2019) é de avaliar a expectativa dos acadêmicos em relação ao estudo da língua, foram descartados os dados referentes à área de Literatura/Leitura e as outras respostas. Posteriormente, os pesquisadores chegaram à conclusão de que 66,6% dos informantes vincularam o estudo da Língua Portuguesa diretamente ao estudo da gramática.

Ao término da obra, os estudiosos reverberam sobre a necessidade de uma Pedagogia da variação, que possibilite o estudo dos fenômenos variáveis da língua e que se desfaçam crenças e atitudes linguísticas equivocadas, incluindo, a ideia de que o saber linguístico só é possível por meio do domínio da norma-padrão. Ademais, os pesquisadores também afirmaram sobre a importância de que no processo de formação dos profissionais de Letras, serem trabalhados não somente a perspectiva prescritiva, mas um estudo científico que possibilite esses estudantes a conhecer os diferentes níveis de descrição da língua, seu funcionamento, sua diversidade de usos e que os instrumentalizem para o trabalho em sala de aula.

Martins (2019), em sua tese de doutorado, objetivou estudar as crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do estado de Roraima acerca das variações diatópicas estigmatizadas e relacioná-las tanto à sua formação quanto às suas práticas pedagógicas. As variedades selecionadas para a pesquisa foram o dialeto maranhense e a fala de imigrantes venezuelanos. Assim, a pesquisadora partiu da hipótese de que os professores têm crenças e atitudes negativas sobre as variedades maranhense e venezuelana ligadas à perspectiva dicotômica de certo e errado. Além disso, a autora acredita que as práticas desses docentes sejam restritas em relação à variação linguística e que isso seja resultante da formação profissional do professor.

A pesquisadora dividiu a pesquisa em cinco etapas. Em primeiro momento, foram selecionadas quatro informantes residentes em Boa Vista²⁴: duas informantes

²⁴ 1º informante: Adulta, 36 anos, Origem: Maranhão, Ensino Superior, Vinte anos residindo em Boa Vista. 2º informante: Adulta, 32 anos, Origem: Maranhão, Ensino Fundamental II, Três anos residindo em Boa Vista. 3º informante: Adulta, 32 anos, Origem: Venezuela, Ensino Técnico/tecnólogo, Seis meses residindo em Boa Vista. 4º informante: Adolescente, Origem: Venezuela, Ensino Fundamental II em andamento – 8º ano, Quatro meses residindo em Boa Vista.

maranhenses²⁵ e duas informantes venezuelanas e, quanto à seleção dos professores, os critérios foram estar lecionando LP no período da pesquisa e ser formado (ou estar em processo de formação) em Letras, resultando, assim, a participação de dez professores. Em segundo momento, houve a gravação dos áudios com relatos pessoais. O terceiro momento foi dedicado à elaboração de material para a aplicação da pesquisa, sendo constituído por informações gerais, testes de crenças e atitudes e questões abertas. Em quarto momento, foi realizada a aplicação da pesquisa e apresentação dos professores colaboradores. Em quinto e último momento, foi realizada a triangulação e análise de dados.

No que tange à análise de dados, Martins (2019) abordou primeiramente as crenças sobre a variedade maranhense, sobre o espanhol venezuelano e sobre as práticas de ensino, para depois abordar sobre as atitudes e, por último, a relação das atitudes e crenças com as práticas pedagógicas. De forma geral, no que tange às crenças sobre a variedade maranhense, todos os juízes concordam que o dialeto maranhense causa estranheza, que, por um lado, o maranhense mais escolarizado fala a variedade mais culta da LP e, por outro, o falante menos escolarizado usa uma variedade mais estigmatizada. Além disso, os maiores números de discordância estão relacionados “à afirmação de que o maranhense representa uma variedade não padrão da língua e que o maranhense fala engraçado” (MARTINS, 2019, p. 112). De acordo com os professores, as variações lexicais dessas variedades são elementos mais notados e que causa mais preconceito.

No que diz respeito às crenças sobre o espanhol venezuelano, a maioria dos professores concordam que o aluno venezuelano fala difícil e, por isso, torna-se difícil a interação e a forma de avaliar seus conhecimentos de LP. Já no que se refere as crenças sobre as práticas de ensino, de modo geral, a pesquisadora concluiu que os professores associam a gramática normativa com a norma culta, de que o ensino de gramática é importante para os alunos escreverem/falarem/interagirem melhor e, além disso, os docentes também concordam sobre a importância do trabalho com a variação linguística em sala de aula.

²⁵ “Foram selecionadas uma informante maranhense mais escolarizada (INF1-MA+E-Adulta) e com mais tempo de residência em Boa Vista, para apresentar um modelo menos estigmatizado dessa variedade, e uma informante maranhense menos escolarizada (INF2-MA=E adulta), com menos tempo de residência em Boa Vista, para representar um modelo mais estigmatizado, ainda com traços típicos dessa variedade” (MARTINS, 2019, p. 84).

No que se relaciona às atitudes sobre a variedade maranhense e o espanhol venezuelano, Martins (2019) chegou à conclusão de que a primeira (72 apontamentos – 40%) recebe mais atitudes negativas em detrimento do segundo (44 apontamentos – 24,4%). Nessa perspectiva, a pesquisadora acredita que esse resultado remete a duas interpretações: primeiramente, os brasileiros, devido a fatores de ordem histórica, tendem a valorizar mais a culturas e línguas estrangeiras do que os nacionais e, no caso da pesquisa, um exemplo disso é que os professores afirmam que os alunos são mais solidários com os alunos venezuelanos. A segunda possibilidade de interpretação, de acordo com a estudiosa, se refere ao fato de os professores não conhecerem a língua espanhola e suas características variáveis e, por isso, não têm autonomia de avaliar seus usos da mesma forma do que a variedade maranhense.

Por fim, fazendo uma correlação entre as atitudes, prática e formação dos docentes de LP da educação básica, Martins (2019) pondera que as atitudes acerca da variedade linguística e ao espanhol venezuelano são consequência de dois fatores: primeiro, do processo histórico da formação do estado de Roraima em relação ao processo migratório do maranhense e da imigração dos venezuelanos. Esse processo foi responsável pela atribuição de um estereótipo negativo sobre as práticas culturais, religiosas e linguísticas dos maranhenses. Em segundo lugar, existe uma relação das atitudes negativas dos docentes e suas formações acadêmicas, pois esses professores não tiveram formação sociolinguística adequada, o que corrobora para a continuação de práticas de ensino que privilegiam o ensino da gramática normativa.

Para sintetizar esse processo de crenças e atitudes linguísticas negativas dos professores oriundas de uma formação sociolinguística insuficiente/inadequada, Martins (2019) disponibilizou a seguinte figura:

Figura 1 - Ciclo gerado pela Formação insuficiente/descontinuada do professor



Fonte: Martins (2019, p. 170).

Dessa forma, segundo a pesquisadora, os professores têm uma percepção preconceituosa de variação linguística de acordo o senso comum, percepção esta que é adquirida historicamente e que se transforma em crenças e atitudes negativas. E, devido a insuficiência da formação sociolinguística inicial/continuada desses profissionais, há uma manutenção dessas crenças e atitudes negativas e, conseqüentemente, contribuiu para práticas restritas do ensino LP e, como em um círculo vicioso, corrobora também para crenças e atitudes negativas acerca da variação linguísticas nos alunos.

Diante disso, por intermédio da análise das crenças, atitudes e práticas, a autora destaca que os professores participantes da pesquisa não veem a variação como uma característica inerente à língua, devido à ausência de formação sociolinguística em sua formação inicial e a falta de formação continuada. Assim, a pesquisadora destaca que essa formação sociolinguística é imprescindível para que o professor possa ampliar seus conhecimentos sobre a língua e suas características intrinsecamente heterogêneas e, além disso, essa formação é importante para a produção de atitudes linguísticas e pedagógicas mais adequadas para o professor de LP.

Assim, no presente capítulo foi abordado sobre um breve percurso dos estudos linguísticos, as três ondas da Sociolinguística, Sociolinguística Educacional, BNCC, ensino embasado em variações e normas e gramática contextualizada. Posteriormente,

no capítulo 2, será mencionado sobre a variável objeto direto de terceira pessoa em diferentes abordagens: perspectiva diacrônica, gramáticas normativas e descritivas, trabalhos científicos referentes as modalidades oral e escrita e ensino e, por último, sobre as crenças e atitudes linguísticas.

2. OBJETO DIRETO DE TERCEIRA PESSOA: POR DIFERENTES PERSPECTIVAS

Neste capítulo, vamos refletir sobre o fenômeno morfossintático objeto direto de terceira pessoa por divergentes abordagens. Assim, este texto foi dividido em 2 subseções: a perspectiva normativa e a descritiva. Dessa forma, em primeira instância, comentaremos sobre o objeto direto de terceira pessoa nas gramáticas teóricas de Rocha Lima (1972), Ulisses Infante (2001) e Cunha e Cintra (2001) e também em um material didático de Língua Portuguesa voltado para o ensino médio desenvolvido por Campos e Oda (2020). Posteriormente, refletiremos sobre a variabilidade desse fenômeno em trabalhos referentes à perspectiva diacrônica (CYRINO, 1994; NUNES, 2018; TARALLO, 2018), modalidade oral (OMENA, 1978; DUARTE, 1986; NEIVA, 2007; LAUAR, 2014; PRAIA, 2020), modalidade escrita (AVERBUG, 2003; FREIRE, 2005; OLIVEIRA, 2007) e ensino (CABRAL, 2016; MORATO, 2019).

2.1 Perspectiva normativa

Nesta seção, serão analisadas as gramáticas teóricas de Rocha Lima (1972), Ulisses Infante (2001) e Cunha e Cintra (2001) e, posteriormente, uma coleção sobre Língua Portuguesa voltada para o Ensino Médio, sob a autoria da Profa. Dra. Maria Tereza Rangel Arruda Campos e do Prof. Dr. Lucas Kyoharu Sanches Oda.

2.1.1 Gramáticas teóricas

Nesta pesquisa, serão analisadas as gramáticas normativas de Rocha Lima (1972), Ulisses Infante (2001) e Cunha e Cintra (2001). Rocha Lima (1972), no capítulo 17 de sua obra, aborda sobre a “teoria geral da frase e sua análise”. Dessa forma, ele aborda sobre frase, oração, termos básicos da oração (sujeito e predicado), tipos de predicado (nominal, verbal e verbo-nominal ou misto), termos integrantes da oração (complemento nominal, complementos verbais, complemento relativo, complemento circunstancial e o agente da passiva), termos acessórios da oração (adjunto adnominal, aposto e adjunto adverbial), vocativo e constituição do período (coordenação e subordinação). No que diz respeito, especificamente, ao objeto direto, Rocha Lima (1972) o caracteriza da seguinte forma:

Objeto direto é o complemento que, na voz ativa, representa o paciente da ação verbal. Identifica-se facilmente:

- a) porque pode ser o sujeito da voz passiva;
- b) porque corresponde, na 3ª pessoa, às formas pronominais átonas *o, a, os, as*.

O objeto direto indica:

- a) o ser sobre o qual recai a ação:

Castigar *o filho*.

Louvar *os bons*.

- b) O resultado da ação:

Construir *uma casa*.

Criar *um poema*.

- c) O conteúdo da ação:

Prever *a morte do ditador*.

Discutir *política*.

Fonte: Rocha Lima (1972, p.212).

Nessa perspectiva, Rocha Lima (1972) traz três informações a respeito do objeto direto: 1) o ser sobre o qual recai a ação, 2) o resultado da ação e 3) o conteúdo da ação. Além disso, é importante ressaltar que o autor menciona somente às formas pronominais átonas *o, a, os, as*, não fazendo menção a nenhuma das outras três variantes possíveis no Português Brasileiro (PL, ON e SN). Ainda sobre o objeto direto de terceira pessoa, Rocha Lima (1972) comenta sobre o objeto preposicional e o objeto direto interno.

No que se refere aos pronomes pessoais, Infanti (2001) menciona a existência dos pertencentes ao caso reto e ao caso oblíquo, sendo relacionadas, respectivamente, as funções de sujeito e as funções de complemento verbal (objeto direto ou indireto) ou complemento nominal. No que tange aos pronomes pessoais do caso oblíquo, o gramático menciona que são divididos em átonos e tônicos. Veja, a seguir, o quadro concernente aos pronomes oblíquos átonos:

Quadro 3 - Pronomes oblíquos átonos

	Singular	Plural
Primeira pessoa	Me	Nos
Segunda pessoa	Te	Vos
Terceira pessoa	o, a, se, lhe	os, as, se, lhes

Fonte: Infanti (2011, p. 354).

Logo após a apresentação do quadro, Infanti (2001) menciona algumas questões: (1) os pronomes oblíquos átonos de primeira (singular – me; plural - nos) e segunda pessoa (singular – te; plural - vos) podem ser objetos diretos e indiretos; (2) os pronomes oblíquos átonos de terceira pessoa possuem um comportamento diferente, pois enquanto os pronomes *o, a, os* e *as* atuam unicamente como objetos diretos, as

formas *lhe* e *lhes* funcionam como objetos indiretos, já o pronome *se* pode ser tanto objeto direto quanto objeto indireto, mas sempre reflexivo. Assim, no que se refere ao objeto direto de terceira pessoa, o gramático menciona somente a existência dos clíticos acusativos *o*, *a*, *os* e *as*, como se fosse a única variante existente.

Posteriormente, Infanti (2001) disponibiliza alguns exercícios sobre os pronomes pessoais. Veja, a seguir, um exercício que propõe a substituição de frases frequentes na língua coloquial pelo padrão culto da língua:

As frases seguintes são frequentes na língua coloquial e familiar. Reescreva-as de acordo com o padrão culto da língua.

- a) Vi ele ontem.
- b) Encontrei ela no supermercado.
- c) Deixa eu em paz!
- d) Ela trouxe algumas revistas pra mim dar uma olhada.
- e) Está tudo terminado entre eu e você.
- f) Mandaram eu sair dali.
- g) Cheguei a cantar pra ti dormir.
- h) Fizeram ele desistir do emprego.
- i) Trouxe ele aqui pra dar uma força pra gente

Fonte: Infanti (2001, p. 359).

Assim, conforme foi mencionado, o gramático caracteriza todas essas 9 assertivas como pertencentes à língua coloquial e familiar. Dentre elas, especificamente as afirmativas *a*, *b*, *h* e *i*, fazem menção a variante pronome lexical (PL). Então, apesar de anteriormente o autor mencionar somente a variante CA para a variável objeto direto de terceira pessoa, é nítido que ele reconhece a existência da variante PL.

Apesar desse reconhecimento, é nítido uma percepção de “certo” X “errado”, uma vez que o gramático solicitou a substituição de uma forma por outra, de forma descontextualizada. Além desse caráter de correção, percebe-se também em equívoco em relação ao “padrão culto da língua”, pois, assim como vários trabalhos sociolinguísticos confirmam, nem mesmo nas falas monitoradas de pessoas cultas, o CA é recorrente. Dessa forma, é nítido que o CA aparece como a “única certa”, o PL como pertencente exclusivamente na fala familiar e não há nenhuma menção as demais variantes.

Por último, Cunha e Cintra (2001), no capítulo 7 de sua obra, aborda sobre “frase, oração e período”. No que tange ao objeto direto, o autor o define como “o complemento de um verbo transitivo direto, ou seja, o complemento que normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para o qual se dirige a ação verbal” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 140).

Além disso, o autor também comenta que o objeto direto pode ser representado por um substantivo, pronome (substantivo), numeral, palavra ou expressão substantivada e oração substantiva (objetiva direta) e, que na constituição do objeto direto podem entrar mais de um substantivo ou mais de um dos seus equivalentes. Veja a seguir os exemplos que Cunha e Cintra (2001) forneceram para cada um desses casos:

- a) *Substantivo*: Vou descobrir **mundos**, quero **glória** e fama!...
(Guerra Junqueiro, S, 12.)
[...]
 - b) *Pronome (substantivo)*: Os jornais **nada** publicaram.
(C. Drummond de Andrade, CB, 82.)
[...]
 - c) *Numeral*: -Já tenho **seis** lá em casa, que mal faz inteirar **sete**?
(C. Drummond de Andrade, CB, 31.)
[...]
 - d) *Palavra ou expressão substantivada*: Tem **um quê** de inexplicável.
(Gonçalves Dias, PCPE, 230.)
[...]
 - e) *Oração substantiva (objetiva direta)*: Não quero **que fiques triste**.
(J. Régio, SM, 295).
[...]
- 2) Saliente-se, ainda, que na constituição do OBJETO DIRETO podem entrar mais de um substantivo ou mais de um dos seus equivalentes: Tomara-lhe **a mulher e a terra**, mas mandara-lhe entregar **o milho e as abóboras** que nela encontrara.
(Castro Soromenho, C, 3.)

Fonte: Cunha e Cintra (2001, p. 140-141, grifos da autora).

De um modo geral, percebe-se que a obra de Rocha Lima (1972) aponta somente a existência da variante CA e há um silenciamento em relação as outras três variantes, o que corrobora que esta obra possui vínculo com a tradição gramatical, descartando a possibilidade de um ensino que propicie a aprendizagem da norma-padrão atrelado à reflexão acerca da variabilidade encontrada em outras normas da nossa língua. Por outro lado, além do CA, Infanti (2001) também reconhece a existência da variante PL, entretanto, esse reconhecimento é visto de forma dicotômica: por um lado, o CA é percebido como a variante “correta” e associada ao padrão culto da língua e, por outro, o PL é associado ao “erro” e à língua coloquial e familiar.

2.1.2 Material didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) aprovou, recentemente, em 2020, uma coleção sobre Língua Portuguesa voltada para o Ensino Médio, sob a autoria

da Profa. Dra. Maria Tereza Rangel Arruda Campos e do Prof. Dr. Lucas Kyoharu Sanches Oda. Logo na apresentação da obra, os autores deixam explícito aos alunos que por meio da obra eles possam ampliar o desenvolvimento das habilidades ao ler e produzir textos de diferentes gêneros orais, escritos e multimodais, em diferentes campos de atuação. Além disso, os autores ratificam que os alunos serão convidados, entre outras coisas, a refletir nos diferentes papéis do leitor e do autor e no poder da argumentação.

Além disso, é preponderante ressaltar que o livro é composto por 6 unidades. Cada unidade contém, inicialmente, uma introdução sobre o tema e as habilidades de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolvidas ao longo da Unidade e, além disso, cada unidade tem um boxe relacionado a “ler o mundo”, “pensar e compartilhar”, “para explorar”, “pensar a língua”, “nós na prática”, “ler” e “fazer junto”.

Assim, no boxe “ler o mundo”, os alunos são convidados a interagir e refletir sobre os temas que vão ser trabalhados ao longo da unidade. No boxe “pensar e compartilhar”, os estudantes analisam, compreendem e interpretam os gêneros textuais que estão sendo trabalhados. No boxe “para explorar”, os discentes aprofundam o assunto por intermédio de novos textos ou de práticas de pesquisas. No boxe “pensar a língua” é abordado questões de análise linguística e os estudos gramaticais considerando a estrutura e alguns usos da língua e seus diferentes efeitos de sentido nos textos. No boxe “nós na prática”, os alunos praticam os conhecimentos adquiridos ao produzir textos escritos, orais e multimodais. No boxe “ler”, os alunos leem textos de áreas de conhecimentos diferentes, como, em matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais. Por último, no boxe “para fazer junto”, os alunos são convidados a construir trabalhos colaborativos que envolvem a produção de gêneros multimidiáticos e práticas de pesquisa.

A unidade 1 tem como foco o leitor. Assim, o objetivo é fazer com que os alunos compreendam como o leitor participa do jogo discursivo a partir da leitura e da análise de diferentes gêneros, como, a crônica, conto, capas de revista, um editorial e da participação do leitor na escolha das fontes de pesquisa. No que tange à parte de “pensar a língua”, o objetivo é aprofundar os conhecimentos sobre sintagma nominal, sujeito, tipos de sujeito e outros termos da oração em diferentes contextos de uso.

A unidade 2 tem como foco a opinião. O objetivo é que os alunos compreendam que todo texto defende um ponto de vista e apresenta uma camada argumentativa. Para

compreender esse processo de argumentação, os alunos são convidados a ler e analisar trechos de um romance, artigo de opinião, artigo científico e um debate sobre a construção de argumentação em cada um desses gêneros. No que concerne à parte de “pensar a língua”, o intuito é aprofundar conhecimentos sobre sintagma verbal, predicado e vozes do verbo em diferentes contextos de uso.

A unidade 3 tem como foco as formas do poético. Desse modo, os alunos são convidados a ler diferentes gêneros (poema, campanha de propaganda, reportagem e artigo científico) de modo a analisar como a expressão poética pode ser formulada nesses gêneros. Em relação à parte de “pensar a língua”, o objetivo é aprofundar conhecimentos sobre período composto por coordenação e analisá-los em diferentes contextos de uso.

A unidade 4 tem como foco “contar e pensar o mundo”. Então, busca-se explorar modos de representação da realidade por intermédio da leitura e análise de trechos de alguns gêneros textuais (romance, reportagem, artigo de divulgação científica, legislação e letra de canção) para a identificação das propostas de reflexão desses gêneros. No que tange à parte de “pensar a língua”, o objetivo é aprofundar os conhecimentos sobre período composto por subordinação e analisá-los em diferentes contextos de uso.

A unidade 5 tem como foco “o mundo como palco”. Então. O objetivo é ler e analisar um texto dramático, resenha cultural de peça teatral e verbete *on-line* e manifesto. No que concerne à parte de “pensar a língua”, o objetivo é aprofundar conhecimentos sobre concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal e colocação pronominal em diferentes contextos de uso.

Por fim, a unidade 6 tem como foco “a vida concentrada”. O objetivo é explorar os sentidos do texto, por intermédio da leitura e análise dos gêneros conto, vídeo de divulgação científica e os recursos que facilitam a apreensão e a leitura desses gêneros. Em relação à parte de “pensar a língua”, o objetivo é conhecer e refletir sobre as práticas de produção e compartilhamento de conteúdos da *internet*.

Percebe-se que, o objeto direto de terceira pessoa será trabalhado na unidade 2, uma vez que é nesta unidade que será trabalhada questões de sintagma verbal, predicado e vozes do verbo. Assim, no que diz respeito, especificamente a essa unidade, logo na apresentação, Campos e Oda (2020) comentam que o foco do trabalho é colaborar para a compreensão da construção da argumentação em diferentes textos, para contribuir com a formação de um leitor crítico, capaz de defender suas próprias opiniões. Assim,

os autores também ratificam que serão realizadas leituras de artigo de opinião, debate e textos literários.

Dessa maneira, inicialmente, os autores apresentaram uma reflexão acerca de textos narrativos e de que estes possuem diversos recursos com a finalidade argumentativa, com o intuito de persuadir e induzir o leitor a algum ponto de vista e até mesmo provocar sua reflexão. Por meio do boxe “ler o mundo”, Campos e Oda (2020) disponibilizou perguntas afim de suscitar nos estudantes reflexões acerca das narrativas que eles consomem no cotidiano.

Logo após, os estudiosos disponibilizaram a leitura dos parágrafos iniciais do romance “O filho de mil homens”, do escritor angolano Valter Hugo Mãe e atividades acerca deste texto (boxe “pensar e compartilhar”). Posteriormente, no boxe “para explorar”, os autores trabalharam com a dimensão argumentativa do poema e, para isso, disponibilizou o poema “muitas vozes”, de Ferreira Gullar. Depois, Campos e Oda (2020) trabalhou com dois artigos de opinião publicados na seção Tendências/Debates do jornal Folha de São Paulo, sendo que um artigo apresentava argumentação favorável e o outro com argumentação desfavorável acerca da seguinte questão: “Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de *fake news*?”. Assim, os estudiosos também apresentaram perguntas relacionadas, de modo geral, à construção argumentativa desses artigos de opinião.

No boxe “pensar a língua”, Campos e Oda (2020) trazem uma reflexão acerca do sintagma verbal, predicado e vozes do verbo. Para isso, propõe a leitura de alguns parágrafos do artigo de opinião de Eugênio Bucci, sendo que este “se posiciona de forma contrária à responsabilização das redes sociais como forma de evitar a disseminação de *fake news*” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 74). Além disso, os autores também comentam sobre as terminologias de orações, período, sintagmas, núcleo, nome, sintagma nominal, verbo, sintagma verbal, concordâncias, verbo de ação, núcleo do predicado e outros. Veja a seguir as designações para verbos, termos integrantes ou acessórios, complemento verbal, objeto direto e indireto:

Os verbos são o núcleo dos sintagmas verbais. Os verbos de ação são também o núcleo do predicado verbal. A um núcleo do predicado verbal podem ser associados termos importantes para completar o sentido do verbo. Estes termos da oração podem ser integrantes (objetos direto e indireto) ou acessórios (adjuntos adverbiais) [...] Complemento verbal é o termo integrante da oração que tem a função de completar o sentido do verbo. O objeto direto é o complemento que se liga diretamente a um verbo transitivo direto e o objeto indireto é aquele que se liga a um verbo transitivo indireto por meio de uma preposição (CAMPOS; ODA, 2020, p. 75-76).

Enfim, o silêncio nesse material didático referente às quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa é significativo, revelando certo apego à tradição do ensino de gramática, pois apresenta o conceito sem de fato mostrar o funcionamento da língua. Além de não evidenciar ao aluno o uso real, perde-se a oportunidade de falar de variação linguística nesse ponto. Esse é um procedimento bem comum de obras mais recentes, que reservam uma seção para a variação linguística, abstendo-se de mostrar que a língua varia sempre ao falar de aspectos da gramática de nossa língua.

2.2 Perspectiva descritiva

Nesta seção, serão resenhados trabalhos acerca do objeto direto de terceira pessoa por uma perspectiva diacrônica (CYRINO, 1994; NUNES, 2018; TARALLO, 2018), em uma gramática descritiva (CASTILHO, 2020), na modalidade oral (OMENA, 1978; DUARTE, 1986; NEIVA, 2007; LAUAR, 2014; PRAIA, 2020), modalidade escrita (AVERBUG, 2003; FREIRE, 2005; OLIVEIRA, 2007) e, por último, pesquisas aplicadas ao ensino (CABRAL, 2016; MORATO, 2019).

2.2.1 Trabalhos diacrônicos

Em sua tese de doutorado, Cyrino (1994) investigou sobre a emergência do objeto nulo no Português do Brasil (PB), em uma perspectiva diacrônica. Para isso, analisou textos do PB através de cinco séculos (séc XVI ao séc. XX), sendo 300 dados de cada século, retirados de peças teatrais, mais especificamente, das comédias, justamente por esse gênero possibilitar ao escritor mais liberdade em refletir a linguagem da época. No entanto, devido à dificuldade de encontrar esse gênero em textos antigos, quando esse critério não podia ser cumprido, a pesquisadora recorria à análise de textos de autores considerados “populares”, devido estes também utilizarem da linguagem popular da época. No que diz respeito aos resultados, a estudiosa chegou à conclusão de que, com o passar do tempo, houve um decréscimo de objetos preenchidos em detrimento de um crescimento dos objetos nulos:

Tabela 4 - Distribuição de posições nulas vs. preenchidas²⁶

Século	NULAS		PREENCHIDAS		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
XVI	31	10.7	259	89.3	290	100
XVII	37	12.6	256	87.4	293	100
XVIII	53	18.5	234	81.5	287	100
XIX	122	45.0	149	55.0	271	100
XX	193	79.1	51	20.9	244	100

Fonte: Cyrino (1994, p. 169).

Logo após, Cyrino (1994)²⁷ busca compreender essa mudança diacrônica considerando o tipo de antecedente (NP [+espec.], NP [-espec.], sentencial, predicado, gen/arb), a relação do antecedente NP [+/- específico] com o traço “animacidade”, a relação de posições nulas em ilha segundo o antecedente e, por último, a relação do antecedente NP [+/- específico] em contexto de ilha versus o fator “animacidade”.

No que tange ao comportamento do ON de acordo os antecedentes, a pesquisadora afirma que o antecedente NP [-específico] seguiu uma trajetória diferente dos demais antecedentes durante os séculos XVII, XVIII e XIX, pois enquanto os outros aumentavam consideravelmente, o antecedente NP [-específico] começou a ter um crescimento somente a partir do século XIX. O ON com o antecedente NP [+específico] também aumenta no século XIX, já a elipse sentencial e a predicativa possuem um padrão semelhante: já aumentam no século XVIII, elevando ainda mais no século XX²⁸. Os antecedentes sentenciais e predicativo já possuem números altos desde o século XVIII (crescendo ainda mais no século XX), os antecedentes [+/- específico] aumentam somente no século XX.

De acordo com Cyrino (1994), tanto os casos de elipse sentencial quanto os clíticos “o” sempre foram possíveis no PB, desde o século XVI e, que o falante tinha a liberdade para escolher usar a elipse ou o clítico, pois a gramática permitia as duas opções. Dessa forma, segundo a autora, como não havia nenhum fator que influenciava nessa escolha, era esperado que com o decorrer do tempo, não haveria diferenças significativas entre essas possibilidades. Isso se confirmou no PE, entretanto, no PB,

²⁶ Posições nulas se referem ao objeto nulo, isto é, a posição de objeto vazia. Já as posições preenchidas dizem respeito às variantes PL, SN e CA.

²⁷ Para compreender melhor acerca dessas estruturas linguísticas, é importante ler o trabalho de Cyrino (1994), especialmente, o capítulo 5.

²⁸ Porcentagem dos antecedentes no século XVIII: [+específico]: 7,5%; [-específico]: 6,1%; sentencial: 46,3%; predicativo: 40%;

Porcentagem dos antecedentes no século XIX: [+específico]: 31,4%; [-específico]: 4,2%; sentencial: 83,9%; predicativo: 72,7%;

Porcentagem dos antecedentes no século XX: [+específico]: 67,4%; [-específico]: 86,1%; sentencial: 90%; predicativo: 100%.

somente nos séculos XVI e XVII os falantes mantiveram essa escolha (é notório a prevalência do clítico), já a partir do século XVIII, houve um aumento significativo da elipse em detrimento do clítico. É relevante reiterar que no século XVI, havia 76,8% de clítico “o” neutro e 23,2% de elipse, já no século XX, houve a unanimidade da elipse (100%):

Tabela 5 - Distribuição de posições nulas vs. preenchidas

Século	Total de estruturas		Clítico “o” neutro		Elipse sentencial/predicado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
XVI	99	100	76	76.8	23	23.2
XVII	68	100	54	79.4	14	20.6
XVIII	90	100	49	54.4	41	45.6
XIX	93	100	12	12.9	81	87.1
XX	97	100	0	0	97	100

Fonte: Cyrino (1994, p. 169).

Segundo Cyrino (1994, p. 179, p. 179), “esse aumento de ocorrência da elipse vs. decréscimo do preenchimento por clítico vai alterar a evidência positiva para a criança”. Ou seja, de acordo com a pesquisadora, a partir do século XVIII, a criança passou a ouvir mais casos de elipse do que clítico quando o antecedente era [+específico, -animado] e, conseqüentemente, a criança passou a recorrer a estratégia de elipse para estruturas semelhantes. Além disso, a autora questiona o porquê dos falantes terem optado mais pela opção “elipse” do que a opção “clítico neutro” a partir do século XVIII, sendo que não existia nenhum fator “gramatical” que influencia para isso. Assim, Cyrino (1994) aponta na influência de um fator não-sintático para essa escolha: o componente fonológico da linguagem. Para explicar sobre essa influência, Cyrino (1994) aponta o trabalho de Nunes (1993).

De acordo com Nunes (2018), o processo de perda dos clíticos acusativos de terceira pessoa, e o aparecimento do objeto nulo e do pronome tônico na posição de objeto são oriundos de uma mudança na direção de cliticização fonológica ocorrida no século XIX que, conseqüentemente, impossibilitou o licenciamento da sílaba dos clíticos acusativos de terceira pessoa. Segundo esse estudioso:

Os clíticos acusativos de terceira pessoa no português desenvolveram-se a partir dos pronomes demonstrativos latinos *illum/illam/illud*. Ao contrário da maioria das outras línguas românicas, em que os clíticos acusativos de terceira pessoa preservaram o /l/ dos demonstrativos latinos (e.g. *le* em francês e *lo* em espanhol), no português esses clíticos parecem ter perdido o *onset* de suas sílabas, o que deu origem às formas superficiais *o(s)*, *a(s)*. No entanto, o fato de essas formas poderem se superficializar como *lo(s)*, *la(s)* ou *no(s)*, *na(s)* depois de algumas formas verbais pode estar indicando que,

na verdade, a sílaba desses clíticos ainda tenha um *onset* subjacente (NUNES, 2018, p. 162).

Nessa perspectiva, o autor partiu da hipótese de que os clíticos acusativos de terceira pessoa em português não perderam o *onset* de suas sílabas, mas será considerado como subespecificado subjacentemente, necessitando ser licenciado. Assim, há uma diferença do PB moderno com português europeu moderno e o português arcaico em relação à direção de cliticização fonológica: enquanto para os últimos (ex. 1), esse processo ocorre da direita para a esquerda, para o primeiro é o inverso (ex. 2), pois ocorre da esquerda para a direita (NUNES, 2018, p.163):

- (1) a. *Quem-me* vê?
 b. *Não-te* vi.
 c. *Já-te* digo.
 d. *Vamo-nos* encontrar.
- (2) a. Já *te-vi*.
 b. João vai *te-ver*.
 c. João tinha *me-visto*.
 d. Vamos *nos-encontrar*.

Devido ao fato de que para o PB atual, a direção de cliticização fonológica ocorre da esquerda para a direita, os clíticos acusativos (em exceto os de terceira pessoa) podem ocorrer em início de sentença²⁹, ao contrário do português europeu (NUNES, 2018). Levando em conta esse fato, para identificar o início dessa inovação do dialeto brasileiro³⁰, Nunes (2018) realiza um mapeamento diacrônico da variação entre *verbo + clítico* e *clítico + verbo* em início de sentença, ou seja, tenta buscar por meio de trabalhos diacrônicos a informação de quando os clíticos passaram a ficar em posição inicial no PB, pois esse é um indício de mudança em relação a direção de cliticização fonológica. Então, Nunes (2018) por intermédio do respaldo nos trabalhos diacrônicos de Cyrino (1990) acerca da prevalência da próclise em detrimento da diminuição da ênclise a verbos no imperativo afirmativo e ao verbo principal, chegou à conclusão de que a mudança na direção da cliticização ocorreu na virada do século XIX.

²⁹ Exemplo de Nunes (2018): Me diga uma coisa.

³⁰ Nunes (2018) caracteriza a cliticização fonológica da direita para a esquerda como uma inovação do dialeto brasileiro.

Diante dessa mudança de direção de cliticização da esquerda para a direita, não havia forma do *onset* da sílaba dos clíticos acusativos de terceira pessoa serem licenciados e, por isso, Nunes (2018) aponta que as crianças do século XIX tinham três possibilidades: (1) reanalisar os clíticos como sílabas sem *onset*, (2) introduzir novas maneiras para licenciar o *onset* da sílaba desses clíticos ou (3) adquirir uma gramática sem a presença desses clíticos. Diante dessas alternativas, o pesquisador acredita que a criança do século XIX tenha optado pela terceira. E, além disso, é importante ponderar que foi nesse processo de escassez dos clíticos de terceira pessoa que surgiram as construções com ON e pronome tônico na posição de objeto (NUNES, 2018).

Em contrapartida Nunes (2018), Cyrino (1994) propõe, por meio do exame de textos, que a mudança fonológica ocorreu no século XVIII. Além disso, a pesquisadora resumiu esse processo de mudança da seguinte forma: em primeiro momento, houve a mudança fonológica no século XVII (cliticização da esquerda para a direita), o que impossibilitou o uso dos clíticos de terceira pessoa em alguns contextos, pois tornou difícil o licenciamento desses clíticos. No século XVIII, houve uma diminuição do uso desses clíticos e surge uma alteração na evidência positiva, isto é, maiores reconstruções com a elipse. Ainda de acordo a autora, com o início da queda dos clíticos, surgiram o demonstrativo “isto/isso”, com a queda do clítico com antecedente NP [+específico] surgiram os pronomes tônicos e, com a queda do clítico com antecedente NP [-específico] surgiram a repetição de NPs.

Tarallo (2018) é outro estudioso que pesquisou acerca do objeto direto³¹ em uma perspectiva diacrônica. Para a composição do *corpus*, o estudioso analisou cartas, diários e peças teatrais. Além disso, o estudo foi realizado acerca do século XVIII e XIX, sendo que, os dados foram divididos em quatro períodos: tempo I (*circa* 1725), tempo II (*circa* 1775), tempo III (*circa* 1825) e tempo IV (*circa* 1880). Veja a seguir os principais resultados do pesquisador acerca das três posições principais estudadas: sujeitos, objetos diretos e sintagmas preposicionais (objeto indireto, oblíquo e genitivo):

Tabela 6 - Resumo da porcentagem de retenção pronominal

Função/tempo	1725	1775	1825	1880	1981
Sujeito	23,3	26,6	16,4	32,7	79,4
Objeto direto	89,2	96,2	83,7	60,2	18,2
(SPs)	96,5	98,9	91,3	72,9	44,8

Fonte: Taralo (2018, p. 66).

³¹ Tarallo (2018) pesquisou a retenção pronominal em várias categorias sintáticas: sujeito, objeto direto, objeto indireto, oblíquo e genitivo.

Assim, de acordo com Tarallo (2018), no início, a hierarquia de retenção pronominal era SPs > objetos diretos > sujeito, ou seja, em 1725, a retenção era relacionada as categorias mencionadas por ordem decrescente, respectivamente, 96, 5; 89, 2 e 23, 3. Mas por volta de 1880 ocorreu uma mudança no sistema pronominal, uma vez que “a frequência de retenção começa a decrescer para SPs (em menor e escala) e para objetos diretos (em maior escala) enquanto a porcentagem para sujeitos começa a crescer. O resultado é uma hierarquia diferenciada para os dados de 1981” (TARALLO, 2018, p. 66). Assim, de acordo com o autor, a hierarquia para a retenção pronominal passa a ser da seguinte forma: sujeitos -> SPs -> objetos diretos. Assim, percebe-se que o aumento do sujeito pleno é concomitante com o esvaziamento do objeto.

2.2.2 Gramáticas descritivas

Assim como afirma Santana (2016), as gramáticas tradicionais, de forma geral, não descreveram a realidade linguística do Português Brasileiro (PB), pois não registraram as mudanças concernentes aos pronomes e, por esse motivo, alguns linguistas desenvolveram gramáticas a fim de apresentar os “fenômenos gramaticais e variáveis no PB atual” (SANTANA, 2016, p. 30). Dessa forma, analisaremos a *Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba de Castilho (2020).

No que diz respeito ao objeto direto, Castilho (2020) inicia comentando acerca de suas propriedades: a) é proporcional aos pronomes pessoais acusativos *ele/o*; b) na passiva correspondente, ele assume a função de sujeito; c) pode ser preenchido por sintagma nominal de núcleo pronominal ou nominal e por sentença substantiva objetiva direta; d) seu papel temático é paciente e d) pode ser omitido na sentença. Logo após, o autor reverbera que os estudos descritivos e diacrônicos sobre o fenômeno linguístico em questão levaram em consideração as transformações dos pronomes pessoais e sua repercussão no preenchimento desse fenômeno. Assim, Castilho (2020) resenha o trabalho diacrônico de Tarallo (1983) e as pesquisas descritivas de Duarte (1989) e Cyrino (1997).

Inicialmente, ancorado na pesquisa de Tarallo (1983), o linguista salienta que o objeto direto tinha uma função de preenchimento praticamente categórica desde a primeira metade do século XVIII até a primeira metade do século XIX e, a partir de então e, especialmente, no século XX, há uma predominância da categoria vazia em

função de objeto em detrimento do preenchimento. Além disso, Castilho (2020) comenta que certamente a preferência pela categoria vazia esteja relacionada ao desaparecimento dos clíticos no PB.

Além dessa explicação diacrônica, o autor também menciona que, assim como comprova a pesquisa de Duarte (1989), o objeto direto de terceira pessoa possui um comportamento variável. A pesquisadora identificou quatro processos de preenchimento do OD [objeto direto]:

1. Clítico acusativo – apenas 4,9% das ocorrências, como em

a) *Ele veio do Rio só para **me** ver.*

b) *Então eu fui ao aeroporto para **buscá-lo**.*

2. Pronome *ele* (=pronome lexical, na terminologia da autora): 15, 4% das ocorrências:

a) *Eu amo meu pai e vou fazer **ele** feliz.*

3. Sintagma nominal anafórico – 17, 1% das ocorrências:

*Ele vai ver a Dondinha e o pai da Dondinha manda **a Dondinha** entrar, ele pega o facão...*

*No cinema a ação vai e volta. No teatro você não pode fazer **isso**.*

4. Categoria vazia – 62, 6% das ocorrências:

O Sinhozinho Malta está tentando o Zé das Medalhas a matar o Roque. Mas ele é muito medroso. Quem já tentou matar O foi o empregado da Porcina. Ontem ele quis matar O, a empregada é que salvou O (CASTILHO, 2020, p. 301 e 302).

Além de mencionar sobre as ocorrências das variantes encontradas no trabalho de Duarte (1989), Castilho (2020) também comentou sobre a influência dos condicionamentos linguísticos, sintáticos e semânticos para a escolha das variantes. Ademais, o autor também relatou sobre os condicionamentos extralinguísticos idade,

formação escolar e formalidade/informalidade apontados por Duarte (1989) como relevantes para a escolha das estratégias da representação do objeto direto de terceira pessoa: i) o CA não aparece na fala dos mais jovens e só aumenta com o aumento da escolaridade; ii) a emergência da categoria vazia não se relaciona com a idade e a formação escolar e iii) em situações mais formais, evita-se o PL e há um aumento dos SN, mas, mesmo assim, o CA não é utilizado.

Logo, percebe-se que, por um lado, as gramáticas normativas apontam somente os pronomes clíticos *o*, *a*, *os* e *as* para a variável objeto direto de terceira pessoa e, na maioria das vezes, quando aparece uma alternativa, é a variante PL de forma estereotipada. Por outro lado, as gramáticas descritivas apresentam a existência das quatro alternativas para a variável em questão, sem um caráter de hierarquia. No tópico subsequente, será mencionada a perspectiva científica sobre o comportamento dessa variável morfossintática nas modalidades oral e escrita.

2.2.3 Modalidade oral

Apesar das gramáticas normativas, de um modo geral, apontarem somente a existência do clítico acusativo (CA) como a única possibilidade para a retomada do objeto direto de 3^o pessoa, diversos trabalhos na modalidade oral, nas cinco regiões brasileiras, têm demonstrado a existência de mais três variantes: pronome lexical (PL), sintagma nominal (SN) e objeto nulo (ON). Além de revelar a variabilidade desse fenômeno morfossintático, esses estudos também comprovam a preponderância do ON em detrimento da quase escassez do CA. Veja a seguir os resultados gerais de alguns trabalhos das cinco regiões brasileiras a respeito do fenômeno em questão:

Quadro 4 - A variável objeto direto de 3^a pessoa em cinco trabalhos da modalidade oral

Variantes	Omena (1978) – RJ	Duarte (1986) – SP	Neiva (2007) BA	Lauar (2014) ES	Praia (2020) – AM
Escolaridade	Analfabetos	ES	EF e EM	EF, EM e ES	Analfabetos
CA	0%	4,9%	4,2%	0,5%	0%
PL	24%	15,4%	2,4%	13,6%	17,3%
SN	-	-	34,4%	30,5%	4,4%
ON	76%	62,6%	59%	54,1%	78,3%

Fonte: Elaboração própria.

Omena (1978) é considerada a pioneira no que diz respeito ao estudo da variável objeto direto de terceira pessoa no PB. Assim, por intermédio do seu trabalho, essa

pesquisadora expôs que o objeto direto pode ser retomado por um pronome do caso reto (ele/ela), do caso oblíquo (o/a/os/as) ou ser apagado ([0]). O seu trabalho foi realizado em dois momentos: primeiro, com um jovem de 19 anos, residente no Triângulo Mineiro e, posteriormente, com quatro falantes não escolarizados, moradores do Rio de Janeiro e que pertencem a faixas etárias distintas (OMENA, 1978, apud LAUAR, 2014, p. 28). Sobre o primeiro estudo, a estudiosa encontrou 67 ocorrências da variável, estratificadas em 3 CA, 13 PL e 51 ON. Além disso, a pesquisadora chegou à conclusão de que o ON é favorecido pelas seguintes estruturas linguísticas:

- 1) a referência a um ser [-animado], 2) a referência a um antecedente que exerce a função de complemento, 3) a menor complexidade sintática, isto é, contextos em que o item apagado exerce apenas uma função dentro da oração, 4) a menor distância entre o antecedente e a retomada (OMENA, 1978, apud LAUAR, 2014, p. 29).

No trabalho subsequente, desenvolvido com quatro informantes não escolarizados, Omena (1978, apud LAUAR, 2014) partiu de duas hipóteses: 1) o falante não-escolarizado desconhecia o CA e, por isso, utilizaria o PL ou o ON; 2) o uso das variantes é condicionado por fatores linguísticos.

Assim, no que concerne aos resultados, a pesquisadora encontrou 1415 dados, estratificados em 76% do ON e 24% do PL e, sobre as demais variantes, o SN não foi averiguado e não houve nenhuma ocorrência do CA³². Sobre os condicionamentos linguísticos da variante ON, novamente, Omena (1978, apud LAUAR, 2014, p. 29) ponderou sobre “o traço semântico [-animado] do antecedente, o antecedente exercendo a função sintática de complemento e a menor complexidade sintática da sentença”.

Duarte (1986), em sua dissertação de mestrado, fez uma pesquisa sociolinguística sobre os condicionamentos linguísticos, sociais e estilísticos que atuam sobre as variantes da variável objeto direto anafórico. Partindo da premissa que trabalhos anteriores, concentrados na fala de informantes não escolarizados, não encontraram a ocorrência de clíticos, a pesquisadora acredita que o clítico é resultante do ensino formal da escola e, por esse motivo, adotou a escolaridade como um critério. Para isso, a estudiosa estratificou os informantes em três faixas etárias (jovens entre 15 e 17 anos, de 22 a 33 anos, de 34 a 45 anos e acima de 45 anos) e três grupos relacionados a escolaridade (8^o série, 1^o grau, 2^o grau e 3^o grau).

³² O fato de não ter nenhuma ocorrência do CA na fala de informantes não-escolarizados reforça que esta variante não faz mais parte da gramática do PB, mas só surge por intermédio do ensino formal.

Além disso, todos os informantes são paulistanos ou residem na cidade de São Paulo desde os cinco anos de idade. Ao total, foram 50 entrevistas (40 horas de gravação, aproximadamente). A pesquisadora conduziu as narrativas de forma que os informantes ficassem despreocupados em relação a monitoração da língua e, ao término das entrevistas, a estudiosa realizou com os informantes da pesquisa testes de produção e percepção da variável. Além das 40 horas de entrevista, Duarte (1986) analisou a fala veiculada pela televisão: 4 horas de episódios de novela e 4 horas de entrevista, sendo o primeiro mais informal e o segundo mais formal. Por último, analisou também 38 textos de alunos de 2º grau.

No que diz respeito às hipóteses, Duarte (1986) acreditava que a faixa etária e nível de escolaridade mais altos favorecem o uso do clítico e o da categoria vazia, em contrapartida, a faixa etária e nível de escolaridade mais baixos favorecem o uso das variantes não-padrão. No que tange aos diferentes tipos de texto, a autora esperava a aproximação entre a fala natural e a fala das novelas, com maiores ocorrências das variantes não-padrão e, sobre as entrevistas da televisão, esperava uma rejeição ao pronome lexical. Veja a seguir a tabela com os resultados gerais sobre a variável em questão na fala:

Tabela 7 - Distribuição dos dados computados segundo a variante usada

Variante	Ocorrências	%
Clítico	97	4,9
Pronome lexical	304	15,4
[SNe]	1235	62,6
Outras	338	17,1
Total	1974	100,0

Fonte: Duarte (1986, p.17).

Logo após os dados gerais, Duarte (1986) buscou compreender os condicionamentos de natureza morfológica, sintática e o traço semântico do antecedente. No que diz respeito ao condicionamento de natureza morfológica, a estudiosa comprovou que em todos os casos, o ON supera as demais variantes. Entretanto, no que se refere ao PL, ele é mais usado com gerúndio, locução verbal com gerúndio, imperativo e tempos simples, já o clítico não possui ocorrências em estruturas com o imperativo, tempos compostos e gerúndio. No que se refere a estrutura sintática da frase, o CA³³ ocorre mais em OD (SN) + OI (S), o PL³⁴ ocorre mais em OD (SN) +

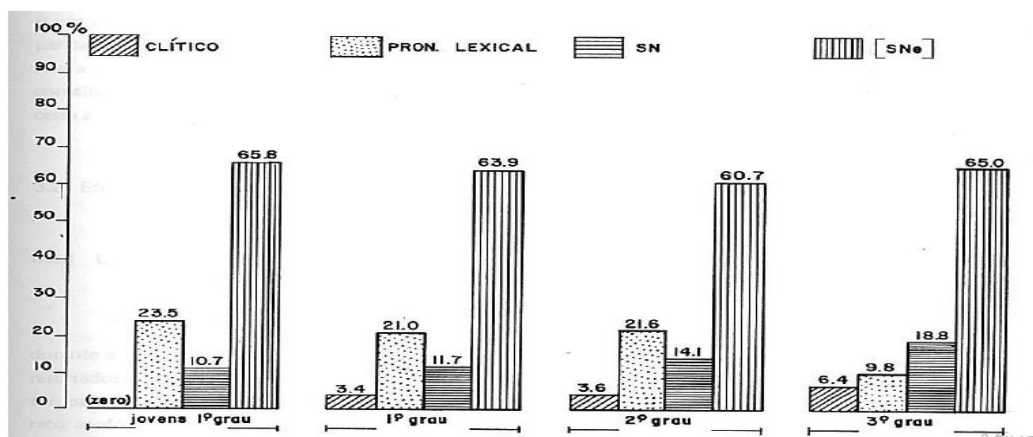
³³ O CA não ocorre em estruturas sintáticas OD (S) + PRED e OD (S) + OI (SN).

³⁴ O PL não ocorre em estruturas sintáticas OD (S), OD (S) + PRED e OD (S) + OI (SN).

S, OD (SN) + OI (S) e OD (SN) + PRED e o ON ocorre em todas as estruturas com primazia em todas as estruturas³⁵. No que tange ao traço semântico do antecedente, o CA (78,4%) e o PL (98,4%) são mais favorecidos quanto o antecedente é [+animado] e o ON (76,3%) com antecedentes [-animado].

Em relação aos fatores sociais, conforme foi mencionado, Duarte (1986) considerou quatro níveis de escolarização e quatro faixas etárias. Conforme mostra o gráfico a seguir, a estudiosa chegou à conclusão de que os menos escolarizados não usam o CA, sendo que este aumenta (em pequenas proporções) com o avanço da escolarização. Por outro lado, o PL ocorre mais na fala dos informantes menos escolarizados e diminuí conforme o aumento dos anos estudo. Já o ON é preponderante em todos os níveis. Os SNs plenos e o demonstrativo “isso” também aumenta conforme o aumento da escolarização:

Gráfico 1 - Uso das quatro variantes segundo a escolaridade

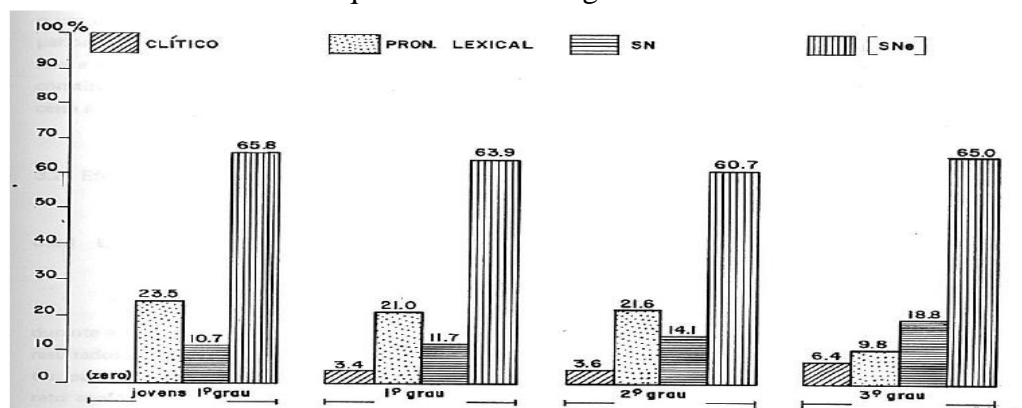


Fonte: Duarte (1986, p. 40).

Já no que se refere à faixa etária, é perceptível que o CA é ausente na fala dos mais jovens, sendo que estes são os que mais favorecem o uso do PL. Ademais, percebe-se também que os usos do CA e do SN crescem com a idade e, em contrapartida, há um decréscimo do PL. Já o ON se mantém estável.

³⁵ O ON teve 100% de ocorrências em estruturas sintáticas OD (S) + PRED e OD (S) + OI (SN), ao contrário do CA que não teve ocorrências nesses casos.

Gráfico 2 - Uso das quatro variantes segundo a faixa etária



Fonte: Duarte (1986, p. 39).

Lauar (2014) analisou o fenômeno variável relativo à representação do objeto direto anafórico na fala de Vitória/ES. Para isso, a estudiosa levantou algumas hipóteses em relação aos percentuais de ocorrências de cada variante da variável em questão: a) o CA deve apresentar baixíssimo índice de ocorrências, em contextos bastante específicos, como, por exemplo, após verbos na forma infinitiva; b) o ON é a variante mais preponderante, especialmente em estruturas sintáticas mais simples e com antecedentes com o traço [- animado]; c) assim como o ON, os SN também possuem alto número de ocorrências e concorre como o ON no que diz respeito ao favorecimento em casos de retomada de antecedentes com os traços [- animado] e [- humano]; d) a frequência relativo de uso do PL é baixa, mas essa variante possui forte encaixamento linguístico³⁶.

No que concerne aos condicionamentos sociais sobre a variável em questão, a pesquisadora acreditava que: e) com o crescimento da faixa etária e da escolaridade há uma diminuição do PL e um aumento do SN e ON; f) o gênero feminino tende evitar o PL e favorecer o ON e o SN, por outro lado, o gênero masculino tende a favorecer o PL e desfavorecer as variantes consideradas “neutras”.

Já no que se refere aos condicionamentos linguísticos das quatro variantes da variável em questão, Lauar (2014) acreditava que: g) antecedentes pronominais favoreçam a retomada por um PL, antecedentes sintagmáticos favoreçam a retomada pelo SN e antecedentes vazios favoreçam a retomada por um ON; h) a maior distância entre o antecedente e a sua retomada favorece o uso de variantes lexicalizadas; i) verbos

³⁶ Lauar (2014) acreditava que o PL é favorecido pelo traço [+animado] do antecedente e estruturas sintáticas mais complexas.

no gerúndio e tempos simples favorecem o PL e o imperativo favorece o ON; j) antecedentes no singular contável favorecem o PL, antecedentes nomes no singular não contável favorecem o SN e antecedentes plurais favorecem o ON; k) o traço [+ específico] deve favorecer o PL e o traço [- específico] deve favorecer o ON; l) a função tópico do antecedente deve favorecer o ON.

Assim, para a concretização da pesquisa, Lauer (2014) analisou as variáveis sociais gênero/sexo dos falantes (feminino e masculino), três níveis de escolarização (fundamental, médio e universitário) e quatro faixas etárias (7-14 anos, 15-25 anos, 26-49 anos e mais de 50 anos). Para as variáveis linguísticas morfológicas, a pesquisadora analisou formas verbais (tempos simples/compostos, locuções verbais com verbos no gerúndio e infinitivo, gerúndio, infinitivo e imperativo), categoria morfológica (retomada de um antecedente substantivo, retomada de um pronome e retomada de uma categoria vazia) e número do antecedente (antecedente plural, singular contável e singular não contável).

Para as variáveis linguísticas sintáticas, a estudiosa analisou a estrutura do sintagma verbal (estruturas simples e compostas), função sintática do antecedente (sujeito, complemento verbal, tópico de demais funções sintáticas). Por último, no que se refere às variáveis linguísticas semânticas, Lauer (2014) analisou os traços [+/- animado], [+/- humano] e [+/- específico] do antecedente. Além desses fatores morfológicos, sintáticos e semânticos, a pesquisadora também analisou a distância entre o antecedente e sua retomada.

Para a análise de dados, a estudiosa utilizou como ferramenta para o processo de codificação e geração estatística dos resultados o programa GoldVarbX, que possibilita resultados estatísticos que auxiliam o linguista na análise do fenômeno e realiza apenas rodadas binárias de pesos relativos. Para uma análise mais aprofundada, a pesquisadora utilizou também o programa computacional VARBRUL, que é capaz de realizar rodadas eneárias. Primeiramente, Lauer (2014) apresentou um quadro com a ordem em que o programa GoldVarb X selecionou os contextos linguísticos e sociais mais preponderantes para as ocorrências de cada uma das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa:

Tabela 8 - Ordem de seleção das variáveis independentes. Dados PortVix

	PL	SN	ON
Variáveis independentes			
Traço semântico [+/- humano; +/- animado]	1º fator	5º fator	1º fator
Categoria morfológica do antecedente	2º fator	1º fator	3º fator
Especificidade do antecedente	3º fator	Não selecionado	9º fator
Escolarização	4º fator	Não selecionado	8º fator
Estrutura do sintagma verbal	5º fator	6º selecionado	Não selecionado
Faixa etária	6º fator	3º fator	4º fator
Número do antecedente	7º fator	Não selecionado	2º fator
Função sintática do antecedente	8º fator	2º fator	6º fator
Distância da anáfora	Não selecionado	7º fator	5º fator
Gênero/sexo	Não selecionado	4º fator	7º fator
Formas verbais	Não selecionado	Não selecionado	Não selecionado

Fonte: Lauer (2014, p. 72-73).

É imprescindível mencionar, antes dos resultados gerais de Lauer (2014), acerca desses condicionamentos linguísticos e sociais selecionados como importantes para a realização das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa. Sobre os traços semânticos [+/- humano; +/- animado], a pesquisadora afirma que são intrínsecos aos substantivos. Enquanto o traço [+ humano] se refere a um antecedente “ser vivo”, o traço [- humano] se refere a um antecedente “não vivo, objeto”³⁷. Já o antecedente [+animado] TERMINAR! Por último, no que se refere a especificidade do antecedente, enquanto o traço [+específico]³⁸ especifica/particulariza o antecedente, o traço [-específico]³⁹ é mais genérico.

Sobre a categoria morfológica do antecedente, Lauer (2014) analisou a retomada de um antecedente substantivo, pronome e categoria vazia⁴⁰. No que tange à estrutura do sintagma verbal, a pesquisadora dividiu em dois blocos: por um lado, estruturas

³⁷Exemplo de antecedente [+humano]: “Seu filho vai embora lá de casa não quero nem ver **ele** mais...” (LAUAR, 2014, p. 50). Exemplo de antecedente [-humano]: “Ela só anda de moto desde menina nova... os pais deram **a moto** a ela...” (LAUAR, 2014, p. 50).

³⁸ Exemplo de um antecedente com um traço [+específico]: “fui buscar m/meu filho até numa festa... aí quando cheguei dentro da igreja que tava procurando ele...” (LAUAR, 2014, p. 50).

³⁹ Exemplo de um antecedente com um traço [-específico]: “Você toma decisões importantes em relação a deter uma pessoa ou não... a conduzir **uma pessoa** pra delegacia ou não” (LAUAR, 2014, p. 50).

⁴⁰ Exemplo de um antecedente substantivo: “mãe de primeiro filho morrendo de dor e a mãe e a médica dormindo [...] aí eu ia lá correndo e chamava **a médica**...” (LAUAR, 2014, p. 45). Exemplo de um antecedente pronome: “ele: arrumou outra... enquanto ele eu não descobri ele me chi/ galinhou né? ... quando eu descobri eu mando convidei **ele** pra pocar fora...” (LAUAR, 2014, p. 45). Exemplo de um antecedente categoria vazia: Pergunta: que então roubou [0] vai no sistema ... sai. Resposta: sai ... não não é quem roubou **[0]** vai saber que o seu carro tá em tal lugar e vai a polícia e pega o cara (LAUAR, 2014, p. 45).

simples⁴¹ formadas por (V+OD) ou (V+OD+OI) estruturas complexas⁴² (V+OD+ pred OD) ou (V+OD+V). Sobre o número do antecedente há três considerações: singular contável⁴³, singular não contável⁴⁴ e plural⁴⁵. No que se refere a função sintática do antecedente, a estudiosa analisou o antecedente sujeito⁴⁶, complemento verbal⁴⁷, tópico⁴⁸ e demais funções sintáticas.

Já o número do antecedente corresponde a distância entre o antecedente e a sua retomada, contabilizando o número de constituintes existentes entre eles. Para isso, Lauar (2014, p. 51) codificou a variável da seguinte maneira: “1 a 5 constituintes, 6 a 10 constituintes, 11 a 20 constituintes, 21 a 30 constituintes e mais de 30 constituintes que separam a forma e sua retomada”. A pesquisadora disponibilizou o seguinte exemplo acerca de 1 a 5 elementos: “uma vez eu tava passando **rou::pa...** tava deixando a roupa ali” (LAUAR, 2014, p. 51).

O último contexto linguístico analisado é referente às formas verbais, sendo que a pesquisadora considerou o tempo simples, tempo composto, locução verbal com gerúndio, locução verbal infinitivo, gerúndio, infinitivo e imperativo. Veja a seguir os exemplos disponibilizados pela Lauar (2014) referentes a essas formas verbais:

Tempo simples: (25) o banheiro dos meninos tava lotado né?... os meninos... eu derrubei os meninos.

Tempo composto: (26) fui ver o que tinha acontecido com o meu dedo... aí tirei... aí **tinha quebrado** [0].

Locução verbal com gerúndio: (27) se você for estragar outra caneta eu te peço... aí ela ficou passando [0] na perna.

Locução verbal com infinitivo: (28) um paciente acamado e duas enfermeira uma fica do lado de lá outra fica do lado de cá mas na hora que você vai puxar o paciente pro seu lado...

Gerúndio (29) pegaram ele com dro::gas... sai até no jorna:l... isso... é:: pega é:: a polícia né? subiu lá em ci::ma... de manhã [...] aí desceu::... a polícia carregando meu irmão...

Infinitivo (30) uma senhora, eles percorreram todos, até particular, todos os hospitais, e não tinha vaga na UTI, pra colocar a mulher.

⁴¹ Exemplo de estrutura simples: “a Viviane não... foi a Sabrina também... eles fizeram uma panelinha lá... e mandaram **a Sabrina**” (LAUAR, 2014, p. 47).

⁴² Exemplo de estrutura complexa: “a TV eu acho **ela** muito mentirosa...” (LAUAR, 2014, p. 47).

⁴³ Exemplo de antecedente singular contável: “...eu compro uma balinha pra tá pra pôr [0] na boca...” (LAUAR, 2014, p. 46).

⁴⁴ Exemplo de um antecedente singular não contável: “essa água é muito poluída /ali/ aliás ali você:: aliás fomos a gente mesmo que poluímos **elas**” (LAUAR, 2014, p. 46).

⁴⁵ Exemplo de um antecedente plural: “os ônibus tem o horário normal... o que pega mais aqui é no sábado eles tiram **os ônibus**” (LAUAR, 2014, p. 47).

⁴⁶ Exemplo de antecedente sujeito: “a droga é é mais alta... ele vai... sai pra rua pra usar **drogra...**” (LAUAR, 2014, p. 48).

⁴⁷ Exemplo de antecedente objeto direto: “bota sua fé pra:: pra trabalhar bota... a **sua fé** em ação” (LAUAR, 2014, p. 48).

⁴⁸ Exemplo de antecedente tópico: “eu enro::lo na cober::ta toda... travesse::iro... boto [0] debaixo da per::na” (LAUAR, 2014, p. 49).

Imperativo (31) você não quer ter o filho... pô... põe ele no mundo e... põe num:... dê [0] pra alguém criar (LAUAR, 2014, p. 44 e 45).

No que concerne às variáveis sociais, Lauer (2014) analisou o gênero/sexo masculino e feminino, três níveis de escolarização (ensino fundamental, médio e superior) e quatro faixas etárias (7 a 14 anos, 15 a 25 anos, 26 a 49 anos, mais de 50 anos). Assim, em termos gerais, a pesquisadora encontrou 0,5% de CA, 13,6% de PL, 30,5% de SN, 54,1% de ON e 1,3% de demonstrativo. No que concerne aos condicionamentos sociais, Lauer (2014) concluiu que a variante PL é mais preponderante no nível fundamental e diminui com o aumento de escolarização. Já as variantes SN e ON aumentam conforme o aumento do nível de escolaridade, sendo que o ON é o mais usado na fala de universitários.

No que tange a faixa etária, percebe-se que não há ocorrências de CA na fala dos falantes de faixa etária mais baixa, o que corrobora que essa variante não faz mais parte do vernáculo brasileiro e somente pelo ensino formal e alguns contextos específicos⁴⁹ que essa variante se torna presente. Além disso, percebe-se também que o PL diminui na faixa etária mais alta e o SN é estável. Por último, no que se refere ao gênero/sexo, é nítido que o gênero feminino favorece o ON e o gênero masculino favorece o SN.

Tabela 9 - Frequência relativa de usos das variantes em relação as categorias sociais do trabalho de Lauer (2014).

	ESCOLARIZAÇÃO			
	CA	PL	SN	ON
Fundamental	0,2%	17,0%	30,0%	51,8%
Médio	0,8%	12,9%	31,9%	53,1%
Universitário	0,9%	6,3%	30,4%	60,7%
	FAIXA ETÁRIA			
7 a 14	0%	14,3%	33,4%	50,9%
15 a 25	0,5%	14,8%	24,7%	58,4%
26 a 49	1,0%	16,2%	33,6%	48,2%
+ de 50	0,3%	8,6%	33,2%	56,7%
	GÊNERO/SEXO			
Feminino	0,5%	13,5%	27,8%	57,3%
Masculino	0,5%	13,6%	34,2%	49,9%

Fonte: Adaptado de Lauer (2014).

No que diz respeito aos resultados da rodada enéaria para os condicionamentos linguísticos, Lauer (2014) concluiu que, no que concerne, especificamente aos traços semânticos do antecedente, o PL é favorecido pelos traços [+ animado, +/- humano] e desfavorecido pelos traços [- animado, - humano]. De modo contrário, as variantes SN e

⁴⁹ De acordo com Lauer (2014), o uso do CA se restringe a contextos bem específicos: 1) junto a verbos no infinitivo, 2) em orações simples e 3) em expressões marcadas pela rejeição do PL.

ON são favorecidas pelos traços [- animado, - humano] e desfavorecidas pelos traços [+ animado, +/- humano]. Já no que concerne à categoria morfológica do antecedente, o antecedente substantivo favorece o SN e o antecedente pronome favorece o PL e o ON.

No que tange ao número do antecedente, o singular não contável favorece o PL, o singular contável favorece o SN e o plural favorece o ON. Já no que diz respeito a estrutura do sintagma verbal, a estrutura complexa favorece o PL e a estrutura simples favorece tanto o SN, quanto o ON. Por último, no que tange a especificidade, o traço [+ específico] favorece o PL e o traço [- específico] favorece o SN e o ON.

Tabela 10 - Variáveis linguísticas, rodada eneária, trabalho de Lauer (2014). Dados PortVix⁵⁰

	PL	SN	ON
Input	0.249	0.177	0.574
<u>Traço semântico</u>			
[+anim.+hum]	0.68	0.16	0.15
[+anim.-hum]	0.39	0.30	0.31
[-anim.-hum]	0.08	0.45	0.47
<u>Categoria Morfológica</u>			
Substantivo	0.22	0.50	0.27
Pronome	0.44	0.19	0.36
<u>Número do antecedente</u>			
Singular contável	0.33	0.35	0.33
Singular não contável	0.49	0.28	0.22
Plural	0.21	0.34	0.45
<u>Estrutura do sintagma verbal</u>			
Estrutura simples	0.19	0.41	0.41
Estrutura complexa	0.52	0.24	0.24
<u>Especificidade</u>			
[+específico]	0.46	0.27	0.27
[-específico]	0.22	0.39	0.39

Fonte: Lauer (2014, p. 101).

Praia (2020), em sua dissertação de mestrado, analisou o comportamento da variável objeto direto de terceira pessoa na fala dos moradores do município de Tefé, no estado do Amazonas. Para isso, a pesquisadora partiu de três objetivos específicos: I – descrever as variantes do objeto direto anafórico na fala tefeense; II – Identificar os grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam as ocorrências das variantes em questão e III – Caracterizar o falar desse local pela apropriação mais expressiva de uma das variantes do objeto direto anafórico.

Além disso, no que se refere as hipóteses, a estudiosa acreditava na possibilidade de as quatro variantes ocorrerem simultaneamente na comunidade linguística analisada e da contribuição de fatores linguísticos (animacidade do referente e flexão verbal de

⁵⁰ Todos esses contextos linguísticos foram exemplificados da p. 93 – 95.

número) e extralinguísticos (idade, sexo e escolaridade) para a escolha/condicionamento das variantes do fenômeno morfosintático em questão.

Assim, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos da pesquisa, a autora utilizou dados constituídos de falantes nascidos na região ou que mudaram para o local com 3 anos de idade, no máximo. De forma mais específica, Praia (2020) realizou entrevistas com 12 informantes e os dados foram estratificados em três faixas etárias (I -> 18 – 35; II – 36 -> 55; III – 56 em diante) e em dois níveis de escolaridade (4 a 8 anos de escolarização e 9 a 11 anos de escolarização). O quadro a seguir sintetiza o perfil dos informantes que compõem o *corpus* da pesquisa referendada:

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa de Praia (2020)

Características dos informantes				
Faixa etária	Sexo	Escolaridade		Nº de Total de Informantes
		4 a 8 anos de escolarização	de 9 a 11 anos de escolarização	
18 – 35	Masculino	1	1	2
	Feminino	1	1	2
36 – 55	Masculino	1	1	2
	Feminino	1	1	2
56 em diante	Masculino	1	1	2
	Feminino	1	1	2
Total				12

Fonte: Praia (2020, p. 53).

No que concerne aos condicionadores linguísticos controlados para a análise do fenômeno, a pesquisadora levou em consideração a animacidade do referente e flexão verbal de número. O primeiro grupo de fator mencionado é composto dos fatores *traço semântico [+ animado]* e *traço semântico [- animado]*, referindo, respectivamente, a um ser mencionado anteriormente que tenha vida e que não tenha vida. Já o segundo grupo de fator “se refere quando o verbo indica singular ou plural em sua forma. Nesta variável, são observadas formas verbais (singular ou plural) que estão influenciando as variantes do fenômeno em análise” (PRAIA, 2020, p. 64).

Já em relação aos condicionadores extralinguísticos, a estudiosa levou em consideração as variáveis sexo, idade e escolaridade. No que tange aos resultados gerais, Praia (2020) comprovou a predominância do ON (78, 3%), seguido do PL (17, 3%), SN (4, 4%) e nenhuma ocorrência do CA.

Assim, no que diz respeito aos condicionamentos sociais, especificamente, sobre a variável escolarização, Praia (2020) concluiu que o PL é mais preponderante nos primeiros anos de estudo e diminui conforme aumenta os anos de escolarização. O SN continua estável nesse processo. Já a variante ON é a mais usada pelos falantes e

apresenta um percentual de aumento com o decorrer dos anos de estudo. No que diz respeito a variável faixa etária, nota-se que, independentemente da idade, o ON é sempre a variante mais utilizada em comparação com as demais, seguida do PL e, por último do SN. Observa-se que, mesmo em pequenas proporções, o SN possui mais ocorrências na terceira faixa etária. Já no que se refere a variável gênero/sexo, os homens usam mais PL do que as mulheres e estas utilizam mais as variáveis “neutras”, o ON e o SN.

Tabela 11 - Frequência relativa de usos das variantes em relação as categorias sociais do trabalho de Praia (2020)

ESCOLARIZAÇÃO			
	PL	SN	ON
4 a 8 anos de escolarização	19,9%	4,3%	75,9%
9 a 11 anos de escolarização	14,4%	4,6%	80,9%
FAIXA ETÁRIA			
18-35	17,9%	2,8%	79,3%
36-55	15,2%	3,2%	81,6%
56 em diante	18,4%	6,7%	74,9%
GÊNERO/SEXO			
Homem	19,7%	3,6%	76,6%
Mulher	15,0%	5,2%	79,8%

Fonte: Adaptado de Praia (2020).

Em relação aos condicionamentos linguísticos, especificamente, sobre o traço semântico do antecedente, a pesquisadora analisou que o PL foi favorecido pelo traço [+ animado] e o ON foi favorecido pelo traço [- animado], já o SN não se mostrou relevante em nenhum desses traços. Além disso, apesar do ON ter sofrido mais influência do traço [- animado] (91,9%), nota-se que essa variante também foi a mais preponderante em relação ao traço [+ animado] (48,4%). Já no que se referente à variável flexões verbais de número, Praia (2020) afirma que o singular favorece o ON e o plural favorece o PL e o SN:

Tabela 12 - Variáveis linguísticas, trabalho de Praia (2020)

	PL	SN	ON
<u>Animacidade do referente</u>			
[+ animado]	46,9%	4,7%	48,4%
[- animado]	3,8%	4,3%	91,9%
<u>Flexão verbal de número</u>			
Singular	15,9%	4,3%	79,8%
Plural	41,9%	7,0%	51,2%

Fonte: Adaptado de Praia (2020).

Outra pesquisadora que se dedicou a estudar sobre o objeto direto de terceira pessoa na modalidade oral foi Neiva (2007), em sua dissertação de mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso. A estudiosa analisou o fenômeno em questão especificamente na fala de pessoas ditas cultas, ou seja, que realizaram o ensino superior. Para a concretização do trabalho, a autora partiu da hipótese de que as variantes SN e ON aparecem como estratégias de “esquivas” tanto do PL, quanto do CA, pois enquanto a primeira é totalmente condenada pelas prescrições gramaticais, a segunda se distancia completamente da realidade linguística da comunidade brasileira.

Então, a autora analisou um *corpus* composto por uma amostra da fala culta, constituída de 24 inquéritos do Projeto da Norma Linguística Urbana Culta (Projeto NURC) em Salvador. Essa amostra é composta por 12 inquéritos do tipo DID (diálogo entre informante e documentador) e 12 inquéritos da categoria EF (elocuições formais) das décadas de 70, 90 e 2000, sendo estratificada em três faixas etárias (I – 25 a 35 anos; II – 36 a 55; III – a partir de 56 anos), sendo que cada faixa é composta por 4 mulheres e 4 homens, totalizando, assim, em 24 informantes.

Sobre os condicionadores, foram estabelecidas cinco variáveis linguísticas⁵¹ e quatro variáveis extralinguísticas⁵². No que diz respeito aos resultados gerais, Neiva (2007) confirmou a preponderância do ON (59%), seguido do SN (34, 4%), CA (4, 2%) e do PL (2, 4%).

No que tange aos condicionamentos sociais, especialmente a variável gênero/sexo, Neiva (2007) afirmou que as diferenças percentuais foram pequenas. As mulheres usaram mais o ON, o SN e o PL e os homens usaram mais o CA⁵³. No que diz respeito a faixa etária do informante, é possível observar que tanto o CA quanto o PL, mesmo em pequeno número de ocorrências, aumentaram com o aumento da idade. Sobre o uso dos SNs é notável que há um certo equilíbrio. Já o ON possui mais ocorrências na faixa etária mais jovem. Em última instância, no que se refere ao grau de formalidade do registro, o ON é a variante mais utilizada em ambas as situações averiguadas, mas, é nítido que essa variante juntamente com o PL tiveram o maior

⁵¹ A estrutura da oração, o traço semântico animacidade do objeto, o tempo e o modo do verbo, a forma da referência anterior e a ausência/presença de termo(s) interveniente(s) entre o objeto e o verbo.

⁵² O gênero do informante, a faixa etária do falante, o grau de formalidade do discurso e a localização do fenômeno em variação no tempo.

⁵³ É importante reiterar que as diferenças de uso das variantes ON, SN e PL pelos gêneros feminino e masculino foram apenas de 1%.

número de ocorrências no discurso menos formal e as variantes SN e CA tiveram mais ocorrências no registro mais formal.

Tabela 13 - Variáveis sociais (NEIVA, 2007)

	CA	PL	SN	ON
Faixa etária				
Homem	06%	02%	34%	58%
Mulher	03%	03%	35%	59%
Faixa etária				
I (25-35)	03%	01%	32%	64%
II (36-55)	04%	03%	38%	55%
III (a partir de 56)	06%	04%	34%	56%
Grau de formalidade do discurso				
Menos formal (DID)	02%	03%	28%	67%
Mais formal (EF)	08%	02%	42%	48%

Fonte: Adaptado de Neiva (2007).

Sobre as demais variáveis linguísticas, nota-se que o ON e o SN são favorecidos pelo traço semântico [- animado] do antecedente, já o CA e o PL são favorecidos pelo traço semântico [+ animado] do antecedente. No que concerne a variável forma de referência anterior, o ON é preferido quando o antecedente é uma categoria vazia, o SN é preferido quando o antecedente é uma sentença, o CA e o PL são mais recorrentes quando o antecedente é um PL. Por último, no que diz respeito ao termo interveniente, a presença de um termo entre o verbo e o objeto direto anafórico favorece o PL e o SN, já a ausência desse termo favorece o ON e o CA. Ademais, é importante ressaltar que a presença desse termo interveniente, de acordo os dados, inibe o ON e o CA.

Tabela 14 - Variáveis linguísticas (NEIVA, 2007)

	CA	PL	SN	ON
<u>A animacidade do objeto</u>				
[- animado]	04%	01%	35%	60%
[+ animado]	07%	11%	30%	52%
<u>Forma da referência anterior</u>				
SN	4,3%	2,3%	37,4%	56%
ON	02%	02%	10%	86%
PL	9,5%	9,5%	14%	67%
Sentença	5%	--	57%	38%
<u>Termo interveniente</u>				
Ausência	4,5%	2,5%	33%	60%
Presença	--	09%	91%	--

Fonte: Adaptado de Neiva (2007).

Assim, é possível perceber que nos cinco trabalhos resenhados há uma semelhança em relação aos percentuais de ocorrências das quatro variantes da variável

morfossintática objeto direto de terceira pessoa: por um lado, a supremacia do ON e, por outro, a quase escassez do CA. Percebe-se também que, na maioria dos casos, o SN é a segunda variante mais utilizada pelos falantes e o PL a terceira. Entretanto, é nítido que houve uma inversão desses dados no trabalho de Praia (2020). Em suma, é possível perceber que, na maioria das vezes, os falantes utilizam menos as variantes CA e PL e utilizam mais as variantes ON e SN, certamente, assim como afirma Neiva (2007), para fugir do pedantismo do CA e da estigmatização do PL.

No que diz respeito aos condicionamentos sociais, é possível verificar que na faixa etária mais jovem e menos escolarizada, na maioria dos trabalhos apontados⁵⁴, não há nenhuma ocorrência do CA, sendo que este número aumenta um pouco com o passar dos anos de escolarização. Com o aumento dos anos de estudo, diminui o PL, que é a variante mais estigmatizada. Já as variantes SN e ON ficaram na “liderança”, em alguns trabalhos ficaram estáveis ao longo de todas as faixas etárias e níveis de escolarização e em outros casos os números de suas ocorrências aumentaram ainda mais na fala de pessoas mais escolarizadas e mais velhas. Apesar dessas pequenas discrepâncias, foram as variantes mais preponderantes nos trabalhos resenhados. Não houve diferenças significativas sobre a variável em relação ao gênero/sexo dos informantes. Já no que tange aos condicionamentos linguísticos investigados⁵⁵, destaca-se o traço semântico do antecedente [+ animado] que favorece o PL e o CA e o traço [- animado] que favorece o SN⁵⁶ e ON.

Assim, é importante salientar que esse fenômeno morfossintático também apresenta um comportamento variável na modalidade escrita. Diversos trabalhos (AVERBUG, 2003; FREIRE, 2005; OLIVEIRA, 2007) apontam um leve crescimento da variante CA nessa modalidade e, além disso, também comprovam as ocorrências das demais variantes. Ademais, assim como conclui Averbug (2003) em sua pesquisa, o aumento do nível de escolaridade corrobora para o crescimento do CA em detrimento do declínio do PL.

⁵⁴ É possível verificar que no trabalho de Neiva (2007) houve ocorrências dos CA na fala dos falantes da primeira faixa etária, mas é preciso reiterar que nesse caso, os falantes tinham de 25 – 35 anos e, portanto, já tinha passado pelo ensino superior. Certamente, isso influenciou para os poucos números de CA. Já os trabalhos que a primeira faixa etária era constituída por falantes que ainda não tiveram acesso ao ensino formal ou estavam no começo dessa etapa, o uso do CA é escasso.

⁵⁵ Existem muitos outros condicionamentos linguísticos que favorecem essas variantes, mas limitemos aqui ao traço semântico do antecedente [+/- animado] por ser considerado um dos fatores mais influentes.

⁵⁶ Somente no trabalho de Praia (2020) foi possível observar que o traço semântico do antecedente [-animado] não foi tão influente para o SN.

2.2.4 Modalidade escrita

No que diz respeito à modalidade escrita, as pesquisas mostram um certo crescimento do CA, mas, mesmo assim, não inibe a aparição das demais variantes. Isso demonstra que as variantes características da modalidade oral já se encontram infiltradas, de certa forma, na modalidade escrita (AVERBUG, 2003; FREIRE, 2005; OLIVEIRA, 2007). Nessa lógica, Freire (2005), em sua tese de doutorado, analisou o comportamento do acusativo e dativo na escrita brasileira e lusitana.

Nesse sentido, o autor chegou à conclusão de que no PE, o CA mostrou-se expressivo em todos os contextos e em todo o contínuo oralidade-letramento. Em contrapartida, no que se refere ao PB, o autor constatou que essa variante prestigiada, apareceu somente com o traço de [+letramento] e, mesmo assim, as variantes alternativas apresentou-se de forma expressiva, destacando-se o ON.

Quadro 6 - Pesquisas sobre o objeto direto de terceira pessoa⁵⁷

Variantes	Modalidade oral			Modalidade escrita		
	Omena 1978	Neiva 2007	Lauar 2015	Averbug 2003	Freire 2005	Oliveira 2007
CA	0%	4, 2%	0, 5%	23%	47%	17%
PL	24%	2, 4%	13, 6%	9%	8%	23%
SN	0%	34, 4%	30, 5%	33%	14%	8%
ON	76%	59%	54, 1%	35%	31%	52%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria.

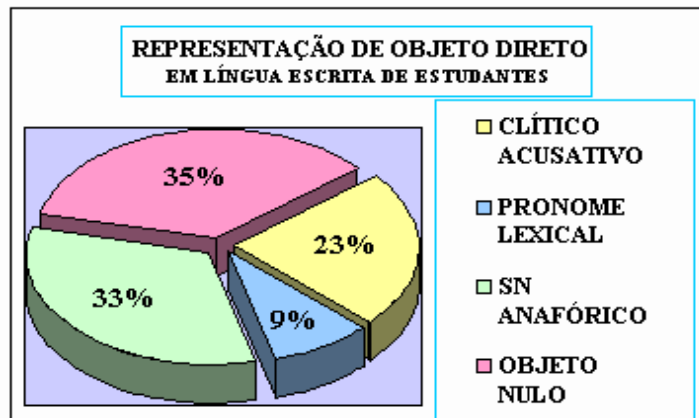
Um trabalho semelhante foi desenvolvido por Averbug (2003), intitulado *Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes*. No que concerne ao objeto direto, a pesquisadora objetivou verificar até que ponto o ON, que é característica do Português Brasileiro, já se encontra implementado na língua escrita e, além disso, objetivou também investigar a evolução da aprendizagem do CA. Para isso, a pesquisadora analisou um *corpus* constituído por produções escritas de alunos do Ensino Fundamental (Classe de Alfabetização, 4a e 8a série), Ensino Médio (3a série) e Superior (turmas de Português Instrumental).

Assim, a estudiosa partiu da hipótese de que o PL e o ON eram mais recorrentes em textos de pessoas menos escolarizadas e, com o aumento da escolaridade há, por um lado, o crescimento de ocorrências do CA e SN e, por outro, uma diminuição do PL e

⁵⁷ O quadro com resultados de três trabalhos sobre o objeto direto na modalidade oral e três sobre a modalidade escrita foi desenvolvido a fim de compararmos o comportamento dessa variável nessas duas modalidades.

ON. Então, Averbug⁵⁸(2003) chegou aos seguintes resultados gerais referentes ao fenômeno morfossintático em questão na escrita de estudantes:

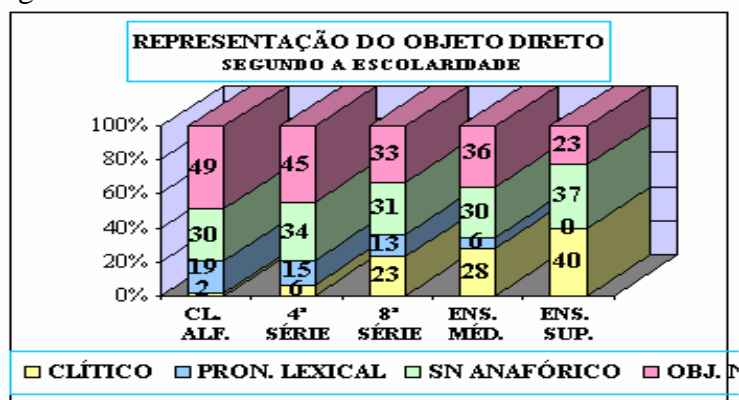
Figura 2 - Representação de objeto direto em língua escrita



Fonte: Averbug (2003).

Diante dos dados expostos na figura, percebe-se em ordem decrescente de ocorrências, a predominância do ON (35%), seguido de perto pelo SN (33%) e, em números menores, pelo CA (23 %) e o PL (9 %). No que concerne aos dados referentes do comportamento do objeto direto de terceira pessoa ao longo do processo de escolarização, a pesquisadora chegou aos seguintes resultados:

Figura 3 - Interferência do aumento da escolaridade



Fonte: Averbug (2003).

Por meio dos dados verificados é possível verificar a comprovação das hipóteses da autora, pois com o aumento da escolaridade, há também um aumento do CA e o

⁵⁸ O trabalho mencionado e as figuras 1 e 2 foram encontradas no seguinte site: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno11-12.html>, às 15: 25 min. Não foi mencionado a data de publicação do trabalho.

desaparecimento do PL, principalmente no ensino superior. Já sobre a variante SN, é nítido que se trata de uma variante neutra, pois se mantém estável ao longo do processo de escolarização.

Por último, “o objeto nulo é a variante preferida até a 3ª série do Ensino Médio, principalmente pelo 1º segmento do Ensino Fundamental (próximo aos 50%); porém, no último estágio de escolaridade (23%), perde para o clítico acusativo (40%) e o SN anafórico (37%)” (AVERBUG, 2003).

Diante do exposto, é preciso mencionar que o presente trabalho adota uma perspectiva linguística/descritiva, uma vez que o intuito é elucidar a existência das quatro variantes (PL, SN, ON e CA) da variável objeto direto de terceira pessoa na fala/escrita. Além dessa finalidade, almeja-se também não somente compreender as concepções de professores sobre a variabilidade desse fenômeno, mas também fazer com que os futuros leitores do trabalho possam refletir sobre a relevância da escola levar em consideração toda essa heterogeneidade linguística.

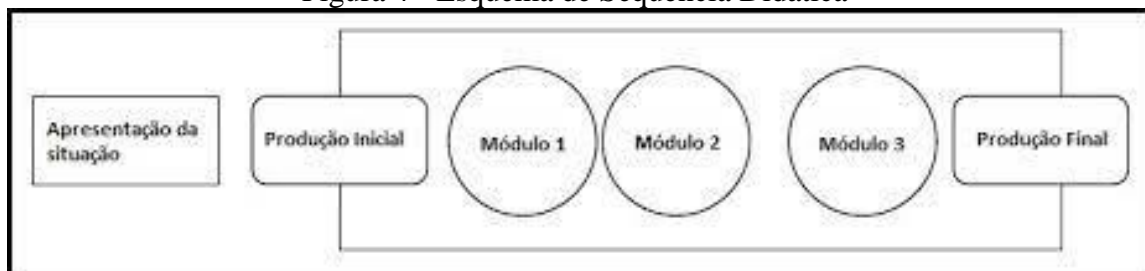
2.2.5 Percepção e ensino

Há um crescente número de trabalhos desenvolvidos com o intuito de levar os resultados de pesquisas variacionistas ao ensino e, no que diz respeito ao objeto direto de terceira pessoa, se destacam as dissertações de mestrado de Cabral (2016) e Morato (2019).

Cabral (2016) embasou sua pesquisa nos pressupostos teórico-metodológicos da Gramática do texto e da Sociolinguística Variacionista, a fim de verificar as frequências das variantes (ON, PL, SN e CA) do fenômeno em questão na escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental (EF) num contínuo de oralidade-letramento e de contribuir para que esses estudantes possam compreender a pertinência de cada variante em diferentes eventos de oralidade e letramento. Consequentemente, o autor também objetivou que os alunos possam empregar essas variantes, de forma consciente, em diferentes contextos de uso da língua.

Assim, o pesquisador baseou a elaboração das atividades presentes na pesquisa pelo esquema de sequência didática (SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Figura 4 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwlt (2004, p. 83).

Assim, de acordo Costa-Hubes e Siminoni (2014), a proposta de SD desenvolvida pelo grupo de Genebra era constituída por quatro etapas:

1º) Apresentação da situação: momento em que o professor explicita aos alunos uma determinada situação de interação que deverá ser efetivada por intermédio de algum gênero;

2º) Produção inicial: é uma espécie de diagnóstico sobre o conhecimento dos estudantes sobre o gênero proposto, para que, a partir disso, o docente possa elaborar as atividades que serão desenvolvidas posteriormente;

3º) Módulos de atividades: desenvolvimento de exercícios a fim de contemplar as lacunas percebidas nos textos;

4º) Produção final: é observado se o texto contemplou “os critérios preestabelecidos como parâmetros mínimos para a constituição de um gênero que necessita atender a um propósito de interação” (COSTA-HUBES; SIMINONI, 2014).

Então, em consonância com a proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwlt (2004), Cabral (2016) desenvolveu uma SD que abrange 7 etapas: (1) apresentação da situação, (2) produção inicial ou diagnose, (3) módulo sobre coesão referencial com foco no objeto direto, (4) módulo sobre o gênero HQ, (5) módulo sobre o gênero crônica, (6) módulo sobre o gênero reportagem e, por último, (7) uma produção final: retextualização.

Na primeira etapa, sobre a apresentação do assunto, o pesquisador explicitou aos alunos os estudos que seriam abordados ao decorrer das aulas e, especificamente sobre o tema coesão textual com foco no objeto direto anafórico de terceira pessoa, evitando, assim, possíveis repetições. Então, em primeira instância, o estudioso verificou por meio dos diálogos que os estudantes tinham dificuldades e dúvidas a respeito da coesão textual, pronomes, objetos diretos, termos anafóricos e referência. Assim, para

provocar a reflexão sobre a necessidade de produzir textos coesos, sem repetição e comentar sobre esses termos, o autor escreveu no quadro as seguintes frases soltas:

1. O celular do João quebrou.
2. João procurou um celular novo.
3. João comprou um celular novo.
4. João perdeu o celular novo.

Logo após, o pesquisador e os discentes, coletivamente, construíram um parágrafo com as orações supracitadas, evitando a repetição de palavras. Cabral (2016) afirma que apesar dos alunos não saberem a nomenclatura dos termos em questão, eles reconheceram as estruturas que se repetiam no parágrafo, o seu comprometimento na coesão e as formas linguísticas que poderiam ser usadas para evitar a repetição. Posteriormente, o pesquisador fez uma breve revisão acerca dos pronomes, sua importância para a progressão textual e, além disso, solicitou também a leitura de duas crônicas, para que os alunos pudessem reconhecer e marcar todos os objetos diretos encontrados.

Conforme aponta o autor, os discentes tiveram bastante dificuldade em reconhecer os objetos diretos, mas conseguiram identificar as estruturas que se repetiam ao longo do texto e substituíram por outras variantes, a fim de evitar as repetições. Então, foi somente após esse longo processo de diagnose sobre os conhecimentos dos estudantes referentes ao tema em questão, que Cabral (2016) comentou e exemplificou sobre a existência das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa.

Na segunda etapa, denominada de produção inicial ou diagnose, o pesquisador buscou verificar o que os alunos já sabiam sobre o tema (coesão textual sobre o fenômeno morfossintático em questão e as estratégias utilizadas na prática) por intermédio da produção de um texto narrativo construído a partir de uma história em quadrinhos. Para isso, primeiramente, foi proposta a leitura e o reconhecimento de aspectos gerais do gênero HQ e também das características de uma narrativa convencional e, por fim, a produção de um texto narrativo. Esse processo de retextualização da HQ em uma narrativa foi constituído de duas etapas: a) “os estudantes descreveram o fato apresentado em cada quadrinho da HQ em blocos isolados” (CABRAL, 2016, p. 68) e b) produziram um texto narrativo em conformidade com à sequência dos quadrinhos.

Nesse sentido, Cabral (2016) contabilizou 28 produções e 32 ocorrências do objeto direto de terceira pessoa:

Tabela 15 - Representação do objeto direto anafórico na atividade de diagnose

Clítico	SN anafórico	Pronome lexical	Objeto nulo	Total
3	10	11	8	32
9, 5%	31%	34, 5%	25%	100%

Fonte: Cabral (2016, p. 68).

Assim, consoante os resultados encontrados pelo pesquisador, foram encontrados na escrita dos alunos do 9º ano do EF, em ordem decrescente, as variantes PL, SN, ON e CA. Dessa forma, o autor comenta que o baixo índice da variante prestigiada comprova o fato de ser um conhecimento adquirido ao longo do processo de escolarização e não uma aquisição natural. A partir desses resultados iniciais, o estudioso desenvolveu um trabalho direcionado, para que os discentes possam compreender a relevância de cada variante, de acordo o contínuo de oralidade-letramento, para que, dessa forma, esses alunos não venham substituir as demais variantes pela forma prestigiada, mas que possa, de forma consciente, escolher a variante adequada para a situação de uso.

Na terceira etapa, denominada módulo sobre coesão referencial com foco no objeto direto, Cabral (2016) desenvolveu algumas oficinas com o intuito de sanar algumas dúvidas que foram verificadas nas etapas 1 e 2, como, por exemplo, a conceituação de pronomes e objetos diretos, que são estruturas gramaticais cruciais para o processo de referenciação. Logo, o pesquisador realizou uma revisão gramatical, dividida em três partes: a) revisão, reconhecimento, identificação e exercícios sobre pronomes como recurso de coesão textual, b) revisão sobre o complemento verbal com foco no objeto direto e suas estratégias variadas e c) “consistiu na identificação das variantes usadas pelos alunos na atividade 2 para a realização do objeto direto anafórico” (CABRAL, 2016, p. 72).

As etapas 4, 5 e 6 relacionadas, respectivamente, aos módulos sobre os gêneros HQ, crônica e reportagem foram divididas em dois momentos. Primeiramente, o autor ponderou sobre as características gerais dos gêneros textuais em questão, mostrando as etapas necessárias para a produção desse tipo de texto, a linguagem empregada, leitura de textos desses gêneros, um levantamento das ocorrências dos objetos diretos de terceira pessoa presentes e exercícios. Posteriormente, os alunos desenvolveram uma HQ, crônica e reportagem com o tema “Jogos Olímpicos 2016”.

A produção final diz respeito ao desenvolvimento de três atividades de retextualização dos gêneros aprendidos:

- (a) retextualização da crônica “A velha contrabandista” em uma reportagem (anexo 10); (b) retextualização de uma reportagem em uma crônica (anexo 11); (c) por fim, retextualização de uma crônica ou de uma reportagem em HQ (anexo 12), contemplando, assim, todos os gêneros trabalhados nesta pesquisa e produzindo textos que estão em diferentes pontos no contínuo oralidade-letramento. (CABRAL, 2016, p. 82 e 83).

Após cada retextualização, Cabral (2016) quantificou os dados do objeto direto de terceira pessoa, a fim de estabelecer uma comparação entre a produção inicial e as produções finais. Veja na tabela a seguir os resultados gerais das ocorrências das variantes do fenômeno em questão referentes a três retextualizações propostas:

Tabela 16 - Representação do objeto direto anafórico em textos produzidos por alunos

Variante:	CA	SN	PL	ON	Total
Reportagem	46 (59%)	10 (13%)	17 (22%)	5 (6%)	78 (100%)
Crônica	13 (32%)	5 (12%)	12 (2%)	11 (27%)	41 (100%)
HQs	5 (23%)	4 (18%)	12 (55%)	1 (5%)	22 (100%)

Fonte: Elaboração própria⁵⁹.

Logo, o pesquisador verificou as seguintes mudanças ocorridas a respeito do objeto direto de terceira pessoa na escrita dos estudantes: a) um aumento significativo do CA (que é a variante de prestígio), com índices mais altos na produção da reportagem, representando um maior grau de letramento, b) um declínio do PL, principalmente no contínuo de [+ letramento] e c) uma situação mais ou menos estável das demais variantes ao longo do contínuo, aumentando, somente, nas crônicas.

Além disso, o autor pontua que os resultados da SD corroboram com trabalhos anteriores no tocante a comprovação de que, em textos iniciais, os alunos optam pelo PL em detrimento da ausência do CA, na qual, este somente é incorporado nos textos dos estudantes por meio da ação da escola, nesse caso, no processo de retextualização. Ademais, o estudioso reitera a importância de tratar fenômenos variáveis a partir da proposta dos contínuos de variação linguística (nesse caso, especificamente, o de oralidade-letramento) e de que os resultados da pesquisa confirmam a necessidade da escola não trabalhar exclusivamente com o ensino da tradição gramatical, mas a valorização das demais variantes.

⁵⁹ Os dados gerais concernentes às ocorrências das variantes em questão nos gêneros reportagem, crônica e HQ relativos, respectivamente, as tabelas das páginas 84, 86 e 88 do trabalho de Cabral (2016) foram concentrados em uma única tabela (2), com o intuito de facilitar a comparação do comportamento do fenômeno morfosintático em questão, presente nesses três gêneros textuais diferentes.

Dessa maneira, os trabalhos de Cabral (2016) e Morato (2019) são ancorados na Sociolinguística Educacional, pois ambos os pesquisadores levaram para o ensino resultados de pesquisas variacionistas. Além disso, Gorski e Valle (2019) reiteram sobre a importância de os trabalhos voltados para o ensino levarem em consideração outras questões além das mencionadas nos documentos oficiais⁶⁰, como, por exemplo, as novas descobertas da Sociolinguística Variacionista: a) a avaliação social e a b) a identidade/estilo.

Ainda de acordo com esses pesquisadores, é de suma importância para a bagagem dos professores a percepção dos usos linguísticos variáveis como marcas estilísticas, tidas como expressão de identidade pessoal ou de grupo e não somente como automonitoramento ou a acomodação à audiência. Ademais, esses estudiosos também mencionam sobre a importância de compreender o significado social da variação como atrelados a valores locais (e não somente a macrocategorias fixas, como idade e sexo), do entendimento acerca das motivações históricas e sociais da variação e os efeitos de usos variáveis.

Portanto, o presente capítulo abordou o comportamento da variável objeto direto de terceira pessoa em uma perspectiva diacrônica, pelo viés das gramáticas normativas e descritivas, nas modalidades oral e escrita e sobre o ensino. No capítulo seguinte (3) será explicitado os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, na qual, será relatado sobre como a pesquisa foi estratificada: a) frentes de trabalho: participantes da pesquisa, b) o formulário do *Google Forms*, c) Correção da retextualização do livro “Meu pé de laranja lima” em conto.

⁶⁰ Os autores mencionam que os PCNs elencam alguns conhecimentos sociolinguísticos como indispensáveis para os professores de LP, como, por exemplo: concepção de língua como um sistema heterogêneo; variantes linguísticas e significado social; normas linguísticas; variação e mudança no PB, na fala e escrita e etc.

3. MATERIAL E MÉTODO⁶¹

Um dos intuitos da presente pesquisa é analisar as percepções de docentes de Língua Portuguesa (LP) referentes a variável objeto de terceira pessoa em diferentes contextos de fala e escrita. Dessa forma, 10 professores de LP responderam, primeiramente, um formulário do *Google Forms*, com questões concernentes à formação acadêmica, perguntas gerais de ensino de língua e, por último, exercícios de percepções com as modalidades oral e escrita, em diferentes registros.

Posteriormente, foi disponibilizada aos docentes a retextualização da obra “Meu pé de laranja lima” em conto, escrito por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio, de uma escola pública. Portanto, os procedimentos metodológicos da presente pesquisa serão descritos nas seguintes seções: a) frentes de trabalho: participantes da pesquisa; b) o formulário do *Google Forms*; c) correção da retextualização do livro “Meu pé de laranja lima” em conto, d) a variável dependente e e) as variáveis independentes (contidas no conto).

3.1 Frentes de trabalho: Participantes da pesquisa

Por intermédio do formulário do *Google Forms*⁶², procurou-se obter informações sobre o percurso acadêmico/profissional dos professores participantes da pesquisa, como demonstra o quadro a seguir:

⁶¹ A presente pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética, pois, inicialmente, o objetivo da pesquisa era aplicar uma sequência didática em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública. Porém, foi necessário alterar a proposta da pesquisa, cujo objetivo passou a ser analisar as correções de duas professoras do ensino fundamental sobre o fenômeno nos textos dos alunos. Todavia, não obteve o número de ocorrências suficientes para rodar no programa. Por esse motivo, surgiu a proposta dessa terceira pesquisa, que é relacionar as crenças e atitudes de professores LP da educação básica sobre a variável e sua influência para a correção dos textos dos alunos. Devido todo esse percurso, não tivemos tempo suficiente para submeter a pesquisa no Comitê de Ética.

⁶² A constituição do formulário do *Google Forms* será detalhada na seção posterior.

Quadro 7 - Informações profissionais dos participantes da pesquisa

Pseudônimo	Formação acadêmica	Ano/Instituição	Pós-graduação	Tempo de experiência	Ano/Série
Pablo	Letras/Espanhol e Letras/Português	2018 – Instituição Pública/2021 – Instituição Privada	Especialização em andamento em Instituição Privada e Mestrado em andamento em Instituição Pública	Alguns meses	9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª série do Ensino Médio
Eva	Letras Português/Inglês	– 2003 – Instituição Pública	Especialização concluída em 2006, em Instituição Particular	24 anos	3ª série do Ensino Médio e superior
Lis	Letras – Português	2006 – Instituição Pública	Mestrado em andamento, em Instituição Pública	14 anos	6º e 7º ano
Bia	Letras Português/Inglês	– 2011 – Instituição Privada	Especialização concluída em 2019, em Instituição Pública	12 anos	1ª e 2ª série do Ensino Médio
Nara	Letras	2000 – Instituição Privada	Especialização concluída (não foi mencionada a Instituição e o ano) e Mestrado em andamento em Instituição Pública	20 anos	9º ano do Ensino Médio
Capitu	Letras	1999 – Instituição Pública	Especialização concluída (não foi mencionada a Instituição e o ano)	17 anos	1º ano do Ensino Médio
Carolina	Letras	2019 – Instituição Pública	Não	1 ano e 2 meses	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Irandé	Letras	2015 – Instituição Pública	Mestrado em andamento em Instituição Pública	6 anos	5º ano do Ensino Fundamental e 1ª à 3ª série do Ensino Médio
Márcia	Letras Português/Inglês	– 1999 - Instituição Pública	Duas especializações concluídas: especialização concluída em 2001, em uma Instituição Privada; especialização concluída em 2005, em uma Instituição Pública	22 anos	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Marli	Letras	– 2021/ Instituição	Mestrado em	5 meses	7º ano do

Português/Inglês	Pública	andamento em uma Instituição Pública	Ensino Fundamental
------------------	---------	--	-----------------------

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, o critério de seleção dos informantes foi a inserção ou não no Mestrado, ou seja, 8 informantes que tinham somente a Licenciatura em Letras e 8 informantes que tinham o Mestrado e todos deviam lecionar LP na educação Básica. Apesar de todos terem afirmado que iriam participar da pesquisa, muitos desistiram posteriormente. Ao final, participaram 6 informantes com especialização, 3 informantes com Mestrado e um informante que não teve formação continuada. Assim, o critério para seleção dos informantes era o de que os professores deviam ser licenciados em Letras e lecionar LP na Educação Básica. Partimos do pressuposto de que o contato com teorias linguísticas e sociolinguísticas podem corroborar para que os docentes terem um olhar mais científico sobre a língua e o seu caráter heterogêneo.

3.2 Constituição do *corpus*

Nessa subseção, serão descritas as três etapas do formulário no *Google Forms* e o conto selecionado para a avaliação dos professores.

3.2.1 O formulário do *Google Forms*

O primeiro passo foi solicitar aos participantes da pesquisa que preenchessem um termo de compromisso, que informava os objetivos do trabalho e uma breve menção às atividades propostas, reiterando o sigilo e a privacidade e o fornecimento do *e-mail* e número de telefone da pesquisadora, caso surgisse alguma dúvida referente ao estudo (disponível nos apêndices da dissertação).

Posteriormente, enviamos, via *WhatsApp* o link do formulário e um conto para ser corrigido. Este conto foi uma retextualização da obra “Meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos e foi desenvolvido por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio, de uma escola pública. Optamos por esse gênero textual pois, assim como Machado (2006) confirmou em seu trabalho, o gênero narrativo propicia mais ocorrências de objeto direto anafórico do que o gênero dissertativo⁶³.

⁶³ Machado (2006) encontrou 296 ocorrências do objeto direto anafórico nas narrativas e 100 ocorrências nas dissertações.

No que concerne, especificamente, à constituição do formulário do *Google forms*, é importante mencionar que ele foi desenvolvido em três etapas: sobre (1) a vida acadêmica; (2) percepções gerais sobre a língua portuguesa e (3) percepções concernentes ao objeto direto de terceira pessoa.

3.2.2 Depoimentos sobre sua atuação docente

Assim, ainda sobre o formulário do *Google Forms*, a primeira parte foi intitulada *Depoimentos sobre sua atuação docente*, sendo constituída por 11 perguntas:

Quadro 8 - Depoimentos sobre sua atuação docente

1.	Qual o seu nome completo?
2.	Qual o pseudônimo você gostaria de ser chamado (a)?
3.	Qual a sua formação acadêmica, em nível de graduação?
4.	Você sempre desejou ter uma formação (nível de graduação) nessa área? Por quê?
5.	Em qual ano e em qual instituição você realizou seu curso de graduação?
6.	Você tem formação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado)? Se sim, diga, por favor, em qual instituição, área de estudos e ano que você concluiu sua pós-graduação.
7.	Quais os principais pontos positivos e obstáculos que você encontrou ao longo da sua carreira como professor(a)?
8.	Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?
9.	Em qual ano/série você leciona?
10.	Se você pudesse voltar no tempo, teria se formado na mesma área ou não? Por quê?
11.	Você tem o hábito de ler teorias (livros, artigos, trabalhos de conclusão de curso (TC), dissertações e teses) sobre sua área de formação? Se sim, quais os temas de que você mais gosta?
12.	Caso a resposta da pergunta anterior tenha sido positiva, responda: Você acha necessário transpor essas teorias para suas práticas pedagógicas? Como você avalia essa possibilidade de aliar teoria e prática? Explique.

Fonte: Elaboração própria.

Tais questões foram o subsídio para compreendermos o que o(a)s participantes pensam a respeito da profissão docente, sobre a influência das experiências em sala de aula, formação continuada e se unem teoria e prática. Logo, acreditamos que esses pontos influenciam diretamente tanto as percepções sobre Português e ensino, em geral (seção 2 do formulário) quanto as avaliações referentes às variantes da variável objeto direto de terceira pessoa (seção 3 do formulário). A segunda parte é intitulada *Opinião* e se refere a aspectos gerais relativos ao ensino de Português:

3.2.3 Opinião

Quadro 9 - Opinião

1.	Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:
a)	Língua;
b)	Gramática;
c)	Norma Linguística;
d)	Variação Linguística.
1.	Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?
2.	Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?
3.	Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?

Fonte: Elaboração própria.

Essa segunda etapa, de forma geral, foi embasada na obra de Antunes (2007) e na dissertação de mestrado de Santana (2016). Na primeira questão, solicitamos aos participantes da pesquisa para definir quatro termos: a) língua, b) gramática, c) norma linguística e d) variação linguística. Primeiramente, optamos por compreender o que os docentes pensam a respeito de língua e gramática, pois, certamente, isso influenciará diretamente nas respostas da seção 3 do formulário e na correção do conto.

Antes de explicar sobre a importância de entender o que os docentes pensam a respeito desses conceitos iniciais, é essencial ponderar sobre os equívocos entre esses dois termos. De acordo com Antunes (2007), a concepção de que língua e gramática é a mesma coisa origina-se da crença de que a língua é constituída exclusivamente pela gramática, como se equivalessem. Assim, “consolida-se a crença de que *o estudo de uma língua é o estudo de sua gramática*” (p. 39).

Dessa forma, o pesquisador reitera que esse equívoco se torna ainda mais sério quando supõe que existe somente uma gramática para toda a língua, pois “se língua e gramática não se equivalem, muito menos se equivalem língua e gramática normativa” (ANTUNES, 2007, p. 42). Em contrapartida a essas ideias simplistas, o estudioso comenta que a língua é muito mais complexa, é constituída de léxico e gramática e seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras de textualização e normas sociais de atuação.

No que se refere a gramática, Antunes (2007) reverbera que apesar dela ter sido colocada em um pedestal, ela não é suficiente para que haja uma comunicação eficaz, pois apesar de ter uma função regularizadora, ela possui limites, pois “muitas das normas que definem o uso adequado e relevante da linguagem extrapolam seu conjunto de regras”

Assim, levando em consideração essas questões gerais de Língua Portuguesa (LP), Santana (2016) desenvolveu uma entrevista com professores de LP afim de compreender suas perspectivas sobre gramática, variação, normas e o objeto direto de

terceira pessoa e, conseqüentemente, a concepção de ensino de Português que os orientam em sala de aula. Posteriormente, a pesquisadora traçou um paralelo entre as respostas e as produções textuais dos alunos. Então, com o intuito de entender as concepções dos docentes, a estudiosa enumerou as seguintes questões:

- (1) Qual o conceito de gramática compreendido pelas professoras?;
- (2) Qual é a concepção de variação e normas da língua de que dispõem as professoras?;
- (3) Que compreensão as professoras apresentam acerca das variantes disponíveis no sistema linguístico para a representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa? (SANTANA, 2016. p. 101).

De forma semelhante, o formulário da presente pesquisa se inicia com questões relativas aos termos língua e gramática com o objetivo de discernir se (i) os professores associam a língua com a gramática normativa ou se compreendem que (ii) a língua é constituída por várias “normas normais” (FARACO; ZILES, 2017), por variações linguísticas e, conseqüentemente, existem várias gramáticas. Acreditamos que essas concepções iniciais influenciarão diretamente nas respostas da seção 3.

Ademais, se os docentes tiverem a percepção de que “língua = gramática normativa” (VIEIRA, 2017), certamente, associarão as variações linguísticas ao erro e, provavelmente, na seção 3, avaliarão positivamente a variante CA em detrimento das outras três, principalmente, avaliarão de forma negativa a variante PL.

Caso contrário, se tiverem a concepção de língua como um conjunto de variações linguísticas, compreenderão a existências de “várias gramáticas” e, na última seção do formulário, possivelmente, não avaliarão as variantes do objeto direto de terceira pessoa de forma binária (CA = certo; PL = errado), mas avaliarão pelo quesito adequabilidade, levando em consideração os diferentes contextos de fala e escrita.

Na segunda pergunta, objetivamos compreender o que os professores associam ao “falar, ler e escrever com sucesso”. De acordo Antunes (2007), existe um equívoco de que o conhecimento da gramática é suficiente para uma atuação verbal eficaz, “para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada” (p. 53). Assim, o pesquisador afirma que esse equívoco se funda no outro equívoco mencionado anteriormente, sobre a equivalência da gramática e língua.

Em contrapartida a essa ideia simplista, o estudioso reverbera que outros conhecimentos (além dos puramente gramaticais) precisam ser acionados para que haja sucesso na interação verbal: o saber do real ou do mundo, das normas de textualização e

das normas sociais de uso da língua. Nessa perspectiva, o primeiro conhecimento diz respeito ao saber partilhado entre as pessoas acerca da realidade e, que justamente devido esse compartilhamento, torna-se desnecessário colocar algumas informações em explícito. Assim, os elementos linguísticos não são suficientes para a interpretação dos textos, é necessário também o conhecimento do mundo da experiência.

Além disso, para que ocorra uma comunicação eficaz, Antunes (2007) comenta que também é essencial o conhecimento dos recursos de textualização, ou seja, saberes concernentes a composição, entendimento e desenvolvimento de diferentes gêneros textuais. O último conhecimento destacado pelo autor é sobre as normas sociais de uso da língua, que são normas “que regulam o comportamento das pessoas em situações de interação verbal” (ANTUNES, 2007, p. 63). Por meio desses três conhecimentos, o estudioso ratifica que o conhecimento linguístico não é suficiente para o sucesso da interação verbal.

Então, almejamos com a pergunta 2 compreender se os docentes associam o “falar, ler e escrever com sucesso” exclusivamente a gramática normativa (GN) ou se consideram os princípios do contínuo oralidade-letramento e monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004), ou seja, os diferentes contextos e registros da modalidade oral e escrita e também os três conhecimentos apontados por Antunes (2007). As questões subsequentes (3 e 4) são concernentes a forma de avaliação dos professores sobre os textos falados e escritos dos seus alunos e, de certa forma, são resultantes das concepções dos docentes sobre a questão 2.

Em outras palavras, se os professores associarem o “falar, ler e escrever com sucesso” unicamente a GN, possivelmente, avaliarão os textos dos discentes de acordo essa perspectiva e, caso contrário, se associarem o sucesso da fala, leitura e escrita aos diferentes contextos, possivelmente, levarão esses aspectos em consideração para a avaliação dos textos dos alunos.

3.2.4 Percepção

Na terceira e última etapa do formulário, trazemos diferentes contextos de fala e escrita com a variável objeto direto de terceira pessoa e pedimos aos docentes para avaliar as variantes com uma nota de 0 até 4. O intuito com essa seção é verificar se o(a)s professores avaliam positivamente somente o CA (que é a variante apresentada pelas gramáticas normativas) em todos os contextos, ou se consideram as demais

variantes como adequadas, de acordo a modalidade e o registro. Então, foram expostos três contextos de fala e três contextos de escrita:

1 – Escute/leia os textos a seguir e, logo em seguida, atribua uma nota para cada enunciado destacado, avaliando-o como ruim (1), bom (2), muito bom (3) e excelente (4).

- a) Áudio enviado por uma filha, no grupo da família, sobre sua decisão de ir buscar a mãe no trabalho. Trecho destacado: “Eu vou buscá-la”.

- Nota avaliativa: “Eu vou buscá-la”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Eu vou buscar a mamãe”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Eu vou buscar ela”.

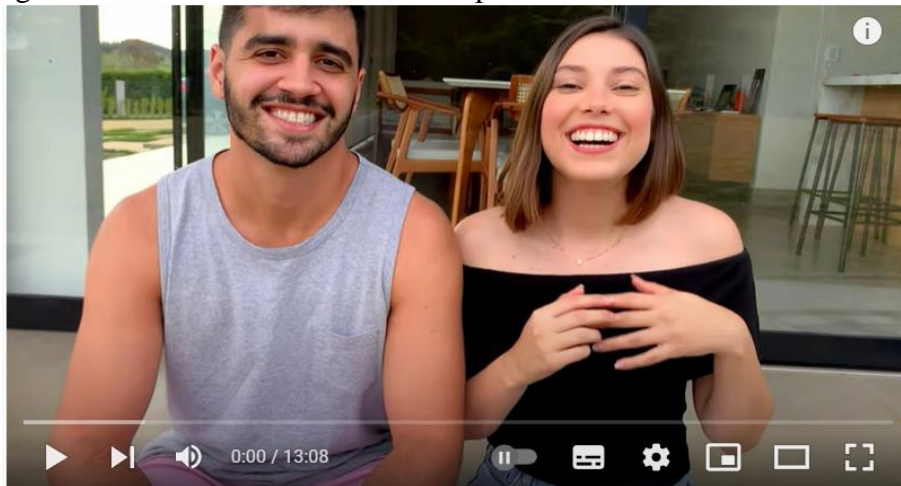
1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Eu vou buscar”.

1 2 3 4

- b) Vídeo de uma *youtuber* explicando como conheceu o namorado. Trecho destacado: “[...] Aí, nesse 2015, eu fui e vi ela pela primeira vez [...]”.

Figura 5 - “Como nos conhecemos/Especial Dia dos Namorados”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4Yrbw2A9Mws&t=4s>. Acesso no dia 21/02/2022, às 21:07 min.

- Nota avaliativa: “[...] Aí, nesse 2015, eu fui e a vi pela primeira vez [...]”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “[...] Aí, nesse 2015, eu fui e vi a Luiza pela primeira vez [...]”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “[...] Aí, nesse 2015, eu fui e vi ela vi pela primeira vez [...]”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “[...] Aí, nesse 2015, eu fui e vi pela primeira vez [...]”.

1 2 3 4

- c) Trecho de uma entrevista que Danilo Gentili realizou com o professor Mário Sérgio Cortella. Ouça a versão original e depois avalie algumas possibilidades

de realização do excerto. Trecho destacado: “[...] quem já subiu pelo SBT e conhece o nosso público sabe disso, quando você vem pra essa direção, tem vários pinheiros ali. Uma parte deles, eu os plantei, há 42 anos”.

Obs: veja até 1 minuto e 40 segundos.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=r6-HxNbtNeI&t=1161s>. Acesso no dia 21/02/2022, às 21:08 min.

- Nota avaliativa: “[...] quem já subiu pelo SBT e conhece o nosso público sabe disso, quando você vem pra essa direção, tem vários pinheiros ali. Uma parte deles, eu os plantei, há 42 anos”.

1 2 3 4
○ ○ ○ ○

- Nota avaliativa: “[...] quem já subiu pelo SBT e conhece o nosso público sabe disso, quando você vem pra essa direção, tem vários pinheiros ali. Uma parte deles, eu plantei os pinheiros, há 42 anos”.

1 2 3 4
○ ○ ○ ○

- Nota avaliativa: “[...] quem já subiu pelo SBT e conhece o nosso público sabe disso, quando você vem pra essa direção, tem vários pinheiros ali. Uma parte deles, eu plantei eles, há 42 anos”.

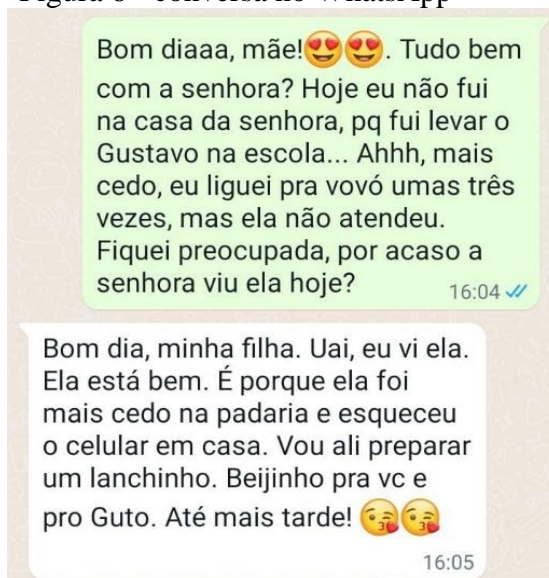
1 2 3 4
○ ○ ○ ○

- Nota avaliativa: “[...] quem já subiu pelo SBT e conhece o nosso público sabe disso, quando você vem pra essa direção, tem vários pinheiros ali. Uma parte deles, eu plantei, há 42 anos”.

1 2 3 4
○ ○ ○ ○

- d) Conversa escrita entre mãe e filha, no aplicativo *Whatsapp*. Trecho destacado: “Uai, eu vi ela”.

Figura 6 - conversa no WhatsApp



Fonte: Elaboração própria.

- Nota avaliativa: “Uai, eu a vi”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Uai, eu vi a vovó”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Uai, eu vi ela”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Uai, eu vi”.

1 2 3 4

- e) Trecho do conto “Baleia”, do livro “Vidas secas”, do autor Graciliano Ramos. Trecho destacado: “Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. Então Fabiano resolveu matá-la”.

- Nota avaliativa: “Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. Então Fabiano resolveu matá-la”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. Então Fabiano resolveu matar a Baleia”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. Então Fabiano resolveu matar ela”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. Então Fabiano resolveu matar”.

1 2 3 4

- f) Trecho de uma notícia. Trecho destacado: “Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que os fizeram ir tão longe”.

- Nota avaliativa: “Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que os fizeram ir tão longe”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que os fizeram os belgas ir tão longe”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que fizeram eles ir tão longe”.

1 2 3 4

- Nota avaliativa: “Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que fizeram ir tão longe”.

1 2 3 4

- g) Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada "percepção", responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse?

3.3 Correção da retextualização do livro “Meu pé de laranja lima” em conto

Após o formulário, pedimos aos professores para corrigirem a retextualização do livro “Meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvido por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio, de uma escola pública:

- 1) Imagine que a narrativa abaixo fosse uma retextualização da obra *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos em conto, feita por um de seus alunos

do 9º ano do Ensino Fundamental. O que você corrigiria no texto, sobretudo no que diz respeito às ocorrências de objeto direto de terceira pessoa? Por favor, utilize a ferramenta “tachado” (~~abe~~) do *Word* para marcar as formas linguísticas que você considera inadequadas e, em seguida, reescreva a estrutura que você corrigiu, em vermelho. Ex: “Conheço aquelas ~~pessoa~~ **pessoas**”.

Meu pé de laranja lima

Me chamo Zezé, tenho 5 ou 6 anos, depende da situação, por exemplo, menti que tinha 6 anos para conseguir entrar na escola, mas na verdade tenho 5 anos. Moro com os meus 5 irmãos (Jandira, Lalá, Totoca, Glória e Luiz) e com a mamãe e o papai. Sou um menininho muito inteligente, esperto, e confesso que tenho uma imaginação muito boa, e sou muito educado e bonzinho, mas às vezes, o diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando elas. As coisas que eu mais gosto é do Minguinho, brincar com o meu irmãozinho de Jardim Zoológico e dar morcego (quando eu falo isso vem na cabeça um animal, eu até gosto de morcegos, tenho um de estimação o nome dele é Luciano, mas “dar morcego” é subir na traseira dos carros para pegar carona). Um dia quis dar morcego no carrão chique do português Manuel Valadares, fiz todo um plano para isso, mas não o executei, porque me colocou nas suas pernas e deu três tapas em mim, eu jurei por tudo que quando eu crescesse ia matar esse homem desgraçado. Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria matar [0].

Um dia o diabo falou no meu ouvido para roubar laranja na casa da vizinha e, quando fui roubar [0] acabei cortando meu pé com caco de vidro. Glória me ajudou com isso e cuidou de mim, a admirei por isso, mas não podíamos contar para mamãe e papai senão eu ia apanhar. Então tive que ir para a escola, estava andando escorando no muro, porque tava doendo muito, quando escuto a buzina do carro do português, e ele foi parando devargazinho perto de mim. Ignorei [0] e continuei andando, até que ele parou mais perto me impedindo de andar e me perguntou se meu pé estava doendo muito, desceu do seu carro lindo e foi falar comigo, eu estava com muito ódio dele, mas ele me convenceu a entrar no carro e ele me levar até a escola, era a primeira vez que eu andava em um carro estava muito emocionado apesar da dor no meu pézinho. Quando percebi já tínhamos passado da escola, ele falou que meu pé tava muito machucado e não podia ficar assim, então fomos até a farmácia. O doutor estava

examinando meu pé e estava doendo muito. Aí o senhor Valadares conseguiu acalmar-me me segurou e prometeu que ia me levar para comer doces se eu não chorasse. Então eu os comi e depois de tudo o português se tornou a pessoa que eu queria mais bem no mundo.

Depois de alguns dias descobri onde era a casa dele e assim que descobri [0], fui visitá-lo, conversamos bastante. Ficamos bem próximos estávamos muitos passeios de carro. E foi num desses passeios e ele me disse:

- Gostas assim de passear em “nosso” carro?

Fiquei assustado e perguntei se éramos amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria matar ele quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim.

Teve um dia que eu levei uma das minhas piores surras, estava fazendo um balão que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira me chamou para jantar e eu não queria ir, porque queria terminar mais cedo meu balão. Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, então eu chamei ela de puta, falei que ela era filha de uma puta e Jandira continuou me batendo muito, e até Totoca entrou no meio e deu murros na minha boca que chegou quebrar um dente meu, Glória viu que quebrou [0] e brigou com eles e me ajudou. Outro dia papai tava triste ai resolvi cantar uma música para alegrar ele, e na música acho que falava palavrões e papai me bateu tanto que eu deitei no cantinho da parede e ele continuou me batendo que cheguei à desmaiar ali mesmo no chão. Fiquei semanas sem ir à escola ou ver meu amigo Portuga (como eu comecei a chamar o Português), então só ia no quintal conversar com Minguinho, que era meu pézinho de laranja lima, quando me mudei para a casa nova todos escolheram árvores grandes para serem suas, mas não escolhi árvores de tamanho maior, eu fiquei com o pequeno pé de laranja lima, e ele falava comigo e me entendia sempre.

Depois de vários dias fui ver o Portuga e encontrei-o na Confeitaria, mas antes de entrar escutei um apito lindo que me deixou todo arrepiado. Era o trem que passava pela cidade. Entrei na Confeitaria e Portuga ficou muito feliz ao me ver, então eu pedi para darmos um passeio no “nosso” carro, no passeio contei toda a história da surra para ele. Falei que eu iria embora e que eu não prestava para nada, ele me perguntou se eu ia fugir, aí falei que ia me jogar nos trilhos do Mangaratiba, então ele me abraçou e me pediu para não fazer isso se eu realmente gostava dele. Portuga queria que eu fosse pescar com ele, e eu aceitei.

No dia seguinte descobri que Portuga passou a noite perto do trem para garantir que nada iria acontecer comigo.

Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá e logo vi uma árvore grande e bonita, vi a árvore grande e bonita logo que cheguei, e perguntei ao Portuga qual era o nome dela, então ele me disse que era Rainha Carlota. Depois de um tempo deitamos de baixo da árvore e conversamos. Perguntei se o Portuga queria ser o meu papai, porque meu pai de verdade tinha morrido dentro do meu coração, ele se emocionou, mas disse que não podia me roubar da minha família e me propôs dele me tratar como filho, e eu topei.

Alguns dias depois na escola, chegou Jerónimo e sentou-se bem atrás de mim. Contou que o Mangaratiba tinha pegado um carro e era o carrão do Português. Eu sai da sala sem nem perceber que minha professora estava me chamando, então corri muito até a confeitaria e não vi nosso carro lá na porta, daí como não vi nosso carro, percebi que era verdade. Estava indo em direção à estação quando o dono da confeitaria me parou e falou que o meu Portuga tinha morrido e me deixado. Passei dias sem comer, nem beber nada, não queria conversar com ninguém nem sair da cama, fiquei muito doente por vários dias. Todos da vizinhança ficaram preocupados e vieram me visitar, mas nada me animava, nem Minguinho.

O trem levou embora tudo de mim, não so meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo elas. O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu o ainda ouvia. Agora, a dor é diferente, vem de dentro, é de alma, porque não posso mais ver o rosto gordinho de Portuga para me acalmar. O som do trem mudou de sentido, não me desperta mais alegria, mas uma enorme tristeza, por lembrar que eu não existo mais, porque so restou uma matéria fraca e cansada, nada do que eu era antes.

3.3.1 A variável dependente

No quadro abaixo, estão representadas as variantes da variável dependente objeto direto de terceira pessoa do singular:

Quadro 10 - Variáveis linguísticas

VARIANTES		EXEMPLOS
1.	Clítico acusativo (CA)	“ <u>Glória</u> me ajudou com isso e cuidou de mim, <i>a</i> admirei por isso”.
2.	Pronome lexical (PL)	“ <u>Glória</u> me ajudou com isso e cuidou de mim, admirei <i>ela</i> por isso”.
3.	Sintagma nominal (SN)	“ <u>Glória</u> me ajudou com isso e cuidou de mim, admirei <i>Glória</i> por isso”.
4.	Objeto nulo (ON)	“ <u>Glória</u> me ajudou com isso e cuidou de mim, admirei ----- por isso”.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, é importante mencionar que assim como ponderam Santana, Pissurno e Lima (2019), as variantes ON e PL são associadas a modalidade oral, sendo que, enquanto a primeira se refere aos diferentes registros, a segunda está mais relacionada ao registro menos monitorado. Por outro lado, as variantes SN e CA são mais frequentes na modalidade escrita, sendo a primeira concernente aos diferentes registros e a segunda mais frequente em registros mais formais. Dessa maneira, pelas considerações dos pesquisadores, o PL e o CA se opõem devido ao registro (o primeiro mais informal e o segundo mais formal) e o SN e o ON ao nível de planejamento⁶⁴.

3.3.2 Variáveis Independentes

Na retextualização mencionada foram contabilizadas 18 ocorrências da variável objeto direto de terceira pessoa, sendo 3 PL, 4 SN, 5 ON e 6 CA. Assim, é nítido que a escrita do conto foi flexibilizada, isto é, teve a ocorrência das quatro variantes da variável em questão com números próximos. O menor número de ocorrência do PL em detrimento das demais variantes se assemelha aos resultados gerais de Santana (2016), entretanto, se difere em relação as demais estratégias de representação do OD anafórico de terceira pessoa em redações escolares de duas turmas de 9º ano do ensino fundamental: PL (6, 2%), ON (19, 2%), CA (29, 8%) e SN (42, 6).

Dessa forma, a pesquisadora buscou compreender a influência de dez variáveis independentes linguísticas para o condicionamento de ocorrência de uma ou outra variante⁶⁵. De forma geral, a estudiosa acreditava que tem mais probabilidade de ocorrer

⁶⁴ Até o momento, não encontramos nenhum trabalho que menciona se a troca de uma variante por outra, em um mesmo contexto, preserva o significado da sentença, ou se causa alguma alteração semântica. Entretanto, acreditamos que em alguns casos, determinada variante soa como “estranho”, como, por exemplo, na seguinte oração que se encontra no formulário da presente pesquisa: “[...] quem já subiu pelo SBT e conhece o nosso público sabe disso, quando você vem pra essa direção, tem vários pinheiros ali. Uma parte deles, eu plantei os *pinheiros*, há 42 anos [...]”. Nessa oração, é nítido que tanto o SN, quanto o PL causa um certo estranhamento.

⁶⁵ 1 – natureza do antecedente; 2 – a animacidade do antecedente; 3 – a especificidade do antecedente; 4 – a função sintática do antecedente; 5 – a forma verbal do predicador do acusativo anafórico; 6 – a estrutura

o a) CA quando se retoma antecedentes sintagmas nominais e nos contextos de verbos flexionados e/ou no infinitivo, quando não flexionados, o b) PL quando os antecedentes são animados e, no que diz respeito ao quesito correção dos professores, é mais provável que seja “menos perceptível” em estruturas de “dupla função”, o c) ON quando os antecedentes são não específicos e, quando a função sintática do antecedente é igual ao objeto direto, é mais provável de ocorrer o ON, já quando esse antecedente possui uma função sintática diferente é provável que ocorra as demais variantes e o d) SN quando o termo antecedente estivesse mais distante do acusativo anafórico.

O quadro a seguir mostra as principais hipóteses de Santana (2016) referentes à influência das variáveis independentes linguísticas para as variantes da variável em questão:

Quadro 11 - Alguns condicionamentos linguísticos das variantes da variável objeto direto de terceira

pessoa	
PL	
1-	Contextos de antecedentes animados;
2-	Retomam um antecedente cuja função sintática é diferente;
3-	Os PL não corrigidos pelas docentes aparecem em estruturas de “dupla função”, que são menos perceptíveis.
CA	
1-	Retomam apenas os antecedentes sintagmas nominais;
2-	Retomam um antecedente cuja função sintática é diferente;
3-	Contextos de verbos flexionados e/ou no infinitivo, quando não flexionados;
4-	Maior frequência de próclise (principalmente com verbos simples) em detrimento da ênclise (estas, quando aparecem, provavelmente, é em construções com verbos no infinitivo).
SN	
1-	Retomam um antecedente cuja função sintática é diferente;
2-	Termo antecedente mais distante do acusativo anafórico.
ON	
1-	Antecedentes não específicos;
2-	Retomam um antecedente cuja função sintática é igual (OD).

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, levando em consideração que, por um lado, o SN e o ON são as estratégias “neutras” em relação a percepção e correção das professoras e, de outro, o CA e o PL são consideradas mais parciais, a estudiosa optou, por meio do programa *Goldvarb X*, a compreender quais variáveis linguísticas são relevantes para a ocorrência dessas variantes parciais. Então, a pesquisadora chegou à conclusão há maior ocorrência do CA diante de antecedentes animados, sintagma nominal, com uma distância próxima entre o antecedente e o acusativo anafórico, contexto antecedente com função diferente do acusativo anafórico e a presença da estrutura sintática S V OD.

sintática da frase do acusativo anafórico; 7 – o tipo da oração do acusativo anafórico; 8 – a distância entre o antecedente e o termo anafórico; 9 – a ordem do clítico.

No que se refere a variante PL, Santana (2016) confirmou que, apesar de ser a estratégias menos ocorrida, é a mais propensa a correção. Além disso, a autora também confirmou que essa variante é condicionada pelo traço [+animado] do antecedente e pelos contextos de construções com “dupla função”. Assim, em termos gerais, a estudiosa corroborou que as professoras participantes da pesquisa corrigiram, em ordem decrescente, o PL (57, 8 %), CA (24, 4 %), ON (11, 1%) e SN (6, 6%).

No que tange ao conto corrigido pelos professores, como foi mencionado, teve um total de 18 ocorrências da variável objeto direto de terceira pessoa (estratificados em 3 PL, 4 SN, 5 ON e 6 CA). Assim como Santana (2016), acreditamos que, em termos gerais, tem mais probabilidade de correção das variantes PL e CA do que as variantes SN e ON, pois, possivelmente, estas passarão despercebidos pelos docentes. Entretanto, acreditamos na possibilidade de divergências de correção, principalmente em relação as variantes PL e CA, devido os diferentes contextos linguísticos.

Dessa maneira, em relação ao conto, foram percebidas as seguintes variantes da variável objeto direto de terceira pessoa:

3.3.2.1 Variante PL

- 1) “O diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando **elas**”.
- 2) “Fiquei assustado e perguntei se eramos amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria matar **ele** quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim”.
- 3) “Teve um dia que eu levei uma das minhas piores surras, estava fazendo um balão que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira me chamou para jantar e eu não queria ir, porque queria terminar mais cedo meu balão. Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, então eu chamei **ela** de puta, falei que ela era filha de uma puta e Jandira continuou me batendo muito, e até Totoca entrou no meio e deu murros na minha boca que chegou quebrar um dente meu, Glória viu que quebrou [0] e brigou com eles e me ajudou.”.

4) “Outro dia papai tava triste ai resolvi cantar uma música para alegrar **ele**, e na música acho que falava palavrões e papai me bateu tanto ...”.

5) “O trem levou embora tudo de mim, não so meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo **elas**”.

3.3.2.2 Variante CA

6) “Um dia quis dar morcego no carrão chique do português Manuel Valadares, fiz todo um plano para isso, mas não **o** executei, porque me colocou nas suas pernas e deu três tapas em mim, eu jurei por tudo que quando eu crescesse ia matar esse homem desgraçado. Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria matar [...]”.

8) “Depois de alguns dias descobri onde era a casa dele e assim que descobri [Ø], fui visitá-**lo**, conversamos bastante”.

9) “Um dia o diabo falou no meu ouvido para roubar laranja na casa da vizinha e, quando fui roubar [0] acabei cortando meu pé com caco de vidro. Glória me ajudou com isso e cuidou de mim, **a** admirei por isso, mas não podíamos contar para mamãe e papai senão eu ia apanhar.”.

7) “Aí o senhor Valadares conseguiu acalmar-me me segurou e prometeu que ia me levar para comer doces se eu não chorasse. Então eu **os** comi e depois de tudo o português se tornou a pessoa que eu queria mais bem no mundo”.

8) “Depois de vários dias fui ver o Portuga e encontrei-**o** na Confeitaria, mas antes de entrar escutei um apito lindo que me deixou todo arrepiado”.

9) “O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ainda **o** ouvia”.

3.3.2.3 Variante SN

10) “Um dia quis dar morcego no carrão chique do português Manuel Valadares, fiz todo um plano para isso, mas não o executei, porque me colocou nas suas pernas e deu três tapas em mim, eu jurei por tudo que quando eu crescesse ia matar **esse homem desgraçado**. Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria matar [...]”.

11) “Teve um dia que eu levei uma das minhas piores surras, estava fazendo um balão que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira me chamou para jantar e eu não queria ir, porque queria terminar mais cedo meu **balão**. Então eu terminei calmamente meu **balão** e ela me bateu, então eu chamei ela de puta, falei que ela era filha de uma puta e Jandira continuou me batendo muito, e até Totoca entrou no meio e deu murros na minha boca que chegou quebrar um dente meu, Glória viu que quebrou [0] e brigou com eles e me ajudou.”.

12) “quando me mudei para a casa nova todos escolheram árvores grandes para serem suas, mas não escolhi **árvores** de tamanho maior, eu fiquei com o pequeno pé de laranja lima, e ele falava comigo e me entendia sempre.”.

13) “Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá e logo vi uma árvore grande e bonita, vi a **árvore grande e bonita** logo que cheguei”.

14) “Eu sai da sala sem nem perceber que minha professora estava me chamando, então corri muito até a confeitaria e não vi nosso carro lá na porta, dai como não vi **nosso carro**, percebi que era verdade”.

3.3.2.4 Variante ON

15) “Eu jurei por tudo que quando eu crescesse ia matar esse homem desgraçado. Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria matar [Ø]”.

16) “Um dia o diabo falou no meu ouvido para roubar laranja na casa da vizinha e, quando fui roubar [Ø] acabei cortando meu pé com caco de vidro. Glória me ajudou

com isso e cuidou de mim, a admirei por isso, mas não podíamos contar para mamãe e papai senão eu ia apanhar.”.

17) Então tive que ir para a escola, estava andando escorando no muro, porque tava doendo muito, quando escuto a buzina do carro do português, e ele foi parando devargazinho perto de mim. Ignorei [Ø] e continuei andando, até que ele parou...”.

18) “Depois de alguns dias descobri onde era a casa dele e assim que descobri [Ø], fui visitá-lo, conversamos bastante.”.

19) “Teve um dia que eu levei uma das minhas piores surras, estava fazendo um balão que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira me chamou para jantar e eu não queria ir, porque queria terminar mais cedo meu balão. Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, então eu chamei ela de puta, falei que ela era filha de uma puta e Jandira continuou me batendo muito, e até Totoca entrou no meio e deu murros na minha boca que chegou quebrar um dente meu, Glória viu que quebrou [Ø] e brigou com eles e me ajudou.”.

20) “Portuga queria que eu fosse pescar com ele, e eu aceitei [Ø]”.

21) “Perguntei se o Portuga queria ser o meu papai, porque meu pai de verdade tinha morrido dentro do meu coração, ele se emocionou, mas disse que não podia me roubar da minha família e me propôs dele me tratar como filho, e eu topei [Ø]”.

Dessa forma, o presente capítulo discorreu sobre os participantes da pesquisa e a constituição do *corpus*, na qual, foi constituído em duas etapas: a) os professores participantes desse trabalho, inicialmente, responderam uma série de questões no *Google Forms*, relacionadas a vida acadêmica/profissional, sobre assuntos gerais do ensino de Língua Portuguesa e percepções acerca das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa; b) posteriormente, os docentes corrigiram a retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvido por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio, de uma escola pública.

No próximo capítulo, será abordada a análise de dados do presente trabalho. Assim, será analisado as respostas dos professores concernentes ao questionário do

Google Forms e faremos uma reflexão acerca de suas experiências acadêmicas, reflexões acerca de conceitos relacionados a língua, gramática, norma linguística, variação linguística, o que compreendem acerca do sucesso na fala, leitura e escrita, sobre a forma como afirmam como corrigem os textos falados e escritos dos alunos com a correção do conto. Será que as suas percepções atinentes a esses conceitos influenciam diretamente na correção dos textos? Em relação a variável morfossintática em questão, será que tem variante que é mais corrigida do que as outras?

4. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS DOCENTES AO QUESTIONÁRIO

Neste capítulo, objetivamos apresentar a análise referente as respostas dos professores no *Google Forms*. Assim, esse capítulo foi dividido em 2 subseções. Inicialmente, iremos refletir sobre as assertivas da seção intitulada *Opinião*. Nessa parte, vamos ponderar acerca das concepções dos professores acerca de Língua, Gramática, Norma Linguística e Variação Linguística. De forma geral, almejamos compreender quais as perspectivas que os docentes têm em relação a esses termos, pois, certamente, influenciarão diretamente nas percepções sobre as variantes da variável objeto direto de terceira pessoa e no processo de correção do conto.

Posteriormente, analisaremos as respostas dos professores concernentes as questões que envolvem o sucesso da fala, leitura e escrita e sobre seus processos de correções dos textos dos alunos. Dessa forma, buscamos entender se ao corrigir os textos dos discentes, os docentes consideram somente os preceitos da gramática normativa ou se levam em consideração os diferentes contextos de fala e escrita. Por último, analisaremos os dados da seção intitulada *Percepções*, na qual, refletiremos sobre as percepções dos docentes em relação as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em três contextos distintos de fala e três contextos distintos de escrita.

4.1 Análise de dados da seção *Opinião*

Assim como Santana (2016), no que diz respeito à entrevista desenvolvida com docentes de Língua Portuguesa (LP), as perguntas formuladas na presente pesquisa possibilitaram respostas subjetivas. Inicialmente, na segunda subseção, intitulada *Opinião*, foram solicitados que os docentes definissem *Língua*, *Gramática*, *Norma Linguística* e *Variação Linguística*. No que diz respeito ao termo *Língua*, percebe-se que houve ideias relacionadas à cultura, sistema/código linguístico, compartilhamento de um grupo, instrumento de comunicação e identidade. Na maioria das respostas, os docentes associaram a língua a um instrumento de comunicação:

Pablo: Resultado da mistura entre cultura(s) e capacidade de se *comunicar*.

Márcia: Acho que uma língua é um sistema de signos usados para nos *comunicar*.

Bia: Língua é o código convencionado que permite a *comunicação* entre os falantes de uma comunidade, país, idioma.

Eva: Instrumento, mecanismo, meio de *comunicação* utilizado pelas pessoas.

Ademais, percebe-se que alguns professores, como Pablo, Elisa e Capitu associaram o termo língua à cultura, a formas de falar peculiares a determinados grupos e sobre a identidade de um povo. Assim, essas concepções estão condizentes com as perspectivas das pesquisadoras Coelho e Mesquita (2013), pois elas reverberam acerca da relação intrínseca e interdependente da língua, cultura e identidade. Ou seja, essas estudiosas afirmam que essas três questões são suscetíveis as transformações, pois estão inseridas na teia das relações sociais e, além disso, são consideradas interdependentes, porque é por intermédio da língua que os indivíduos são inseridos na teia social e é por meio dela que eles têm contato com a cultura e são produzidas as identidades.

Em outras palavras, as pesquisadoras mencionadas ratificam que é por meio da língua que há a construção da cultura e, nesse processo de produção de sentidos sobre algo é que surgem a construção de identidades. Dessa forma, “compreendemos que não há cultura sem língua, nem língua desprovida de cultura. Não há identidade desvinculada da língua, nem língua que não pressuponha a construção de uma identidade” (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 32). Dessa maneira, quando os professores subsequentes associam língua a questões culturais e identitárias, mesmo que de forma não tão aprofundada, demonstram que reconhecem que a língua vai muito além da gramática normativa e está intrinsecamente relacionada as experiências e práticas sociais.

Pablo: Resultado da mistura entre *cultura(s)* e capacidade de se comunicar.

Marli: É a dinâmica e pela qual expressamos a *cultura*.

Capitu: Combinações de palavras de um determinado *grupo*.

Outros professores associaram a língua como um conjunto de palavras, um sistema/código linguístico. Essa ideia de língua como um conjunto de signos, como o próprio nome já revela, mostra que os docentes compreendem que a língua é constituída pela combinação de elementos linguísticos. Essa definição de língua como um conjunto de palavras propiciou o nascimento das tradicionais classes de palavras da Gramática e, assim como menciona Viaro (2011), apesar das tentativas de organização dessas classes terem sido realizadas entre os sofistas, foi Dionísio Trácio quem estabeleceu a ideia de língua como conjunto de palavras, classificadas em subconjuntos.

Apesar de que, de fato, a língua é constituída por uma combinação de elementos linguísticos, Coelho e Mesquita (2013) comentam que a língua não pode ser confundida simplesmente com um conjunto de signos e com suas regras de combinação, pois a

língua é atravessada por questões de diferentes ordens: físicos, socioculturais, psicológicos e linguísticos. Então, percebe-se que Capitu, Márcia, Carolina, Bia e Nara estão acertados ao definirem língua como um conjunto de signos, entretanto, ao se limitarem a isso, essa ideia torna-se simplista, pois desconsidera a importância de diversos fatores que contribuem para sua constituição.

Capitu: *Combinações de palavras* de um determinado grupo.

Márcia: Acho que uma língua é um *sistema de signos* usados para nos comunicar.

Carolina: É um *código linguístico*.

Bia: Língua é o *código convencionado* que permite a comunicação entre os falantes de uma comunidade, país, idioma.

Nara: *Conjunto de códigos e palavras* estruturadas sob regras determinadas

De forma semelhante aos professores Pablo, Marli e Capitu, Irlandé e Márcia também veem a língua como além da gramática normativa. Ao associar a língua às práticas sociais e a diversidade, Lis demonstra que tem consciência da maleabilidade da língua nos diferentes contextos. Já Irlandé ao definir língua como um organismo vivo também expõe que entende que a língua é muito além da dicotomia simplista de certo e errado e de que sofre modificações ao longo do tempo.

Irlandé: *Organismo vivo*.

Lis: A minha concepção de língua é poder enxergá-la como uma prática social, que se constitui, sobretudo, na *prática social* e na *diversidade*.

Posteriormente, na questão 2 da seção *Opinião*, os docentes foram solicitados a definir *Gramática*⁶⁶. Conforme acreditávamos, alguns professores a associaram ao *uso correto* da língua (Capitu, Carolina, Nara e Eva) e, além disso, alguns a associaram unicamente a modalidade escrita (Capitu e Marli). Assim, fica subentendido que esses docentes acreditam na existência de somente uma gramática: a normativa e, conseqüentemente, todas as formas de falar/escrever que diferem dela são vistas como *caóticas, erradas e ausentes de ordem*. Ademais, por intermédio das assertivas de

⁶⁶ Conforme mencionei na introdução, na p. 17 e 18, antes de cursar Letras, eu tinha uma visão eurocêntrica de Língua, pois eu acreditava que ela era a mesma coisa que gramática-normativa, pois era o que eu “aprendia” na escola, já a “a língua do povo, a minha própria língua” eu não associava com a Língua Portuguesa, como se fosse algo “ruim, errado e feio”. Os informantes da presente pesquisa não tiveram essa visão eurocêntrica de Língua, pois não associaram ela unicamente com a gramática normativa, mas alguns tiveram uma visão eurocêntrica em relação ao termo gramática, pois associaram a gramática exclusivamente como algo “correto”, deixando subentendido que “as gramáticas” do Português Brasileiro fossem algo “errado”. Em outras palavras, é como se somente a gramática ensinada nas escolas (mais próxima do Português Europeu) fosse “correta” e a gramática dos brasileiros fosse algo caótico, isso deixa subentendido que, na maioria das vezes, o que vem de longe é considerado bom e o que é local é inferiorizado.

Capitu e Li, é possível inferir que elas acreditam que a gramática seja relacionada somente à escrita e, infere-se, assim, que a modalidade oral não é regida por gramática, isto é, é algo caótico e que “pode tudo”.

Capitu: *Conjunto de regras considerado correta na escrita.*

Carolina: *É um conjunto de regras que estrutura o uso mais correto de uma língua.*

Nara: *Conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto na língua escrita e falada.*

Eva: *Manual de regras para o uso que se convencionou chamar de correto e são impostas aos falantes.*

Lis: *A gramática é uma forma de sistema linguístico padronizado que dita as normas de uma língua, não aceitando a variação.*

Marli: *Regras que orientam a escrita.*

Em contrapartida a essa percepção unívoca/normativa de gramática, percebe-se que alguns professores compreendem que toda língua é regulada por uma gramática. Essa concepção se assemelha à primeira definição de gramática que Antunes (2007, p. 26) apresentou em seu livro, como um “conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua”. Dessa forma, por meio da assertiva da professora subsequente (Márcia) e em consonância com as ideias do autor mencionado, percebe-se que essa participante da pesquisa compreende a gramática em uma perspectiva linguística mais ampla do que um conjunto de regras e, além disso, também reconhece a existência da gramática interiorizada e não somente da normativa.

Márcia: *São as regras que regem uma língua.*

Possivelmente, esse reconhecimento da existência de uma gramática presente nos usos reais de língua pode influenciar diretamente tanto nas percepções de fenômenos linguísticos variáveis, quanto nas avaliações dos docentes referentes aos textos dos alunos⁶⁷, essa possibilidade será confirmada ou refutada por meio da análise das respostas da 3ª etapa do questionário e da análise das correções dos docentes no conto solicitado. Por meio das respostas dos professores Pablo e Bia, percebe-se que eles têm consciência da existência de gramáticas normativas e descritivas. Entretanto, é nítido no início da assertiva da professora Bia, que ela se refere a gramática normativa

⁶⁷ É importante ressaltar que o fato do reconhecimento da existência de diferentes gramáticas/normas linguísticas não significa, necessariamente, que os professores ensinarão a língua como constituída de diferentes “normas normais” (FARACO; ZILES, 2017), pois, assim como Santana (2016) comprovou por intermédio de uma entrevista com duas professoras de LP, apesar de uma delas terem a percepção da norma padrão e das normas de uso, essa docente tinha uma visão polarizada: por um lado, estaria a forma padrão, considerada correta e ensinada nas escolas e, por outro, estaria as formas linguísticas usadas pelos alunos, distanciadas do processo de ensino-aprendizagem.

como regras exclusivas da escrita. Novamente, é subentendido que somente a escrita que é regulada por regras.

Pablo: *Conjunto de regras e/ou descrições, dependendo do tipo de gramática.*

Bia: *É o conjunto de regras que normatiza a escrita, mas ela também pode ser descritiva quando sua preocupação é descrever os fenômenos que envolvem a fala e a escrita.*

Além disso, percebe-se uma semelhança de concepção da professora Irandé com Antunes (2007) acerca de gramática, pois é evidente que essa docente compreende que a gramática não se equivale a língua, mas é uma parte dela. Dessa maneira, Antunes (2007) também reverbera que a língua não é constituída exclusivamente pela gramática, mas também por um léxico e “seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação)” (ANTUNES, 2007). Assim, mesmo que Irandé não tenha mencionado outras “características” da língua, é nítido que ela compreende que a língua vai além da gramática e, certamente, essa concepção implicará em avaliações que levam em consideração a adequabilidade ao invés da dicotomia certo e errado.

Irandé: *Uma das formas de entender a língua.*

Logo em seguida, os docentes definiram o termo *Norma Linguística*. Alguns professores relacionaram esse termo com a gramática normativa, como se norma fosse a mesma coisa que normatização/padronização da língua (Márcia e Bia). Além disso, Carolina a associou a norma culta. Nessa perspectiva, é possível verificar uma série de equívocos a respeito do conceito de norma: a) a única norma existente é a padrão, b) a modalidade escrita é obrigatória estar condizente com a gramática normativa, c) na modalidade oral, as pessoas têm a “liberdade” para usar termos que se distanciam dos preceitos normativos, como se fosse algo caótico e d) a norma culta é a mesma coisa que a norma padrão.

Márcia: *Norma linguística seria essa normatização da língua conforme a gramática.*

Carolina: *Esse termo é novo. Acredito que se refere sobre as regras da norma culta da língua.*

Bia: *Norma linguística, creio que seja a norma padrão ensinada nas escolas.*

Entretanto, a maioria dos docentes demonstraram entender que norma linguística também se refere a um padrão linguístico habitual/costumeiro em uma comunidade

linguística e que se molda aos diferentes contextos vividos (Capitu, Pablo, Nara, Eva, Lis e Marli). Além disso, apesar de não ter aprofundado a sua resposta, é nítido que Irandé também considera que a norma linguística vai além da gramática normativa.

Capitu: *Padrão social da língua dentro de uma comunidade.*

Pablo: *Regra socialmente estabelecida.*

Nara: *É o uso padrão, relativamente estabilizado tradicional ou socialmente, que se faz de uma determinada língua dentro de uma comunidade linguística.*

Eva: *Regras socialmente estabelecidas e aceitas pela sociedade com todas as possibilidades.*

Lis: *A norma linguística, seria um conjunto de normas que determina um certo padrão linguístico.*

Marli: *Algo que o falante da língua identifica, peculiaridades intrínsecas da língua.*

Irandé: *Formas de expressão por meio da língua.*

A última definição dessa primeira seção foi relacionada a *variação linguística*. Os professores demonstraram compreender que a variação é inerente à língua. Entretanto, apesar desse reconhecimento, alguns professores não souberam definir de forma precisa, mas de uma maneira generalizada, o que demonstra que eles não têm um conhecimento aprofundado sobre essa questão:

Capitu: *Diversidade da língua.*

Márcia: *Variação linguística seria as variações – alterações da língua feitas pelos falantes.*

Lis: *A variação linguística seria tudo aquilo que a gramática considera como errado, a variação linguística são as várias possibilidades de língua / linguagem para além da norma.*

Marli: *É o que mostra a dinamicidade da língua.*

Por outro lado, a maioria dos docentes forneceram respostas mais aprofundadas/científicas sobre o tema. Assim, muitos explicaram que a variação linguística diz respeito a fatores sociais, históricos, geográficos, etários, situacionais e outros:

Pablo: *Diferenças de uso de um mesmo idioma, geralmente relacionados a questões geográficas, históricas, socioculturais e/ou situacionais.*

Irandé: *Mudanças da língua de acordo com fatores sociais.*

Carolina: *Variações da língua durante a história, como por exemplo dialetos regionais.*

Bia: *Variedade linguística diz respeito às diferentes formas que os falantes usam a língua dependendo de vários fatores como regionais, situacionais, de acordo com a evolução do tempo (histórico), nível de escolaridade, enfim são muitos os fatores que influenciam essas variações.*

Nara: *Um fenômeno que acontece com a língua e pode ser compreendida por intermédio das variações históricas e regionais.*

Eva: *Capacidade da língua variar a partir de vários aspectos, social, geográfico, econômico, etário...*

Após os professores responderem questões concernentes à *língua, gramática, norma linguística e variação linguística*, foram apresentadas três questões relativas às avaliações dos professores acerca dos textos falados e escritos de seus alunos. O intuito era verificar se, no processo de correção, os docentes levam em consideração somente as normas da gramática normativa (GN) ou se consideram os diferentes contextos de fala e escrita. Portanto, foi formulada a seguinte pergunta:

Pergunta 2: Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?

Por intermédio das respostas, percebemos que a maioria dos participantes associam o sucesso da fala, da leitura e da escrita com a variação diamesica e isso, de certa forma, mostra que eles têm consciência de que o sucesso referente as questões linguísticas perpassam a gramática normativa (GN) e de que são necessários os conhecimentos dos recursos de textualização e das normas sociais de uso da língua, assim como afirma Antunes (2007). Logo, a maioria dos docentes associam o sucesso com a capacidade de expressar as ideias satisfatoriamente nas diferentes modalidades e registros.

A importância de considerar as diferentes normas fica explícita na resposta de Irlandé, ao associar o sucesso à capacidade de transitar “entre gêneros textuais e variedades linguísticas”. Então, percebe-se que essa professora, assim como os mencionados anteriormente, compreende que a língua é constitutivamente variável e que é flexível de acordo com as exigências dos diversos gêneros textuais.

Eva também apresenta a importância da “clareza” e da “adequação” da língua e da gramática aos contextos de uso, o que significa que ela também tem um olhar além da GN, pois ressalta a necessidade de adequar a linguagem de acordo os diferentes contextos e de passar a informação de forma inteligível. De forma semelhante, Lis também menciona que o sucesso está atrelado “a uma boa comunicação”, o que deixa subentendido tanto a questão da adequabilidade, quanto a de inteligibilidade.

Pablo: Conseguir exercer a cidadania, lidando com diferentes linguagens e modalidades, principalmente numa sociedade grafocêntrica.

Irlandé: Conseguir se comunicar na língua nativa, conseguindo transitar entre gêneros textuais e variações linguísticas.

Márcia: É você compreender e ser compreendido pelo interlocutor. É você saber escrever, falar e ler conforme exige a situação, formal ou informalmente.

Eva: Usar a língua e a gramática com clareza e adequação.

Lis: Falar, ler e escrever com sucesso, para mim está mais associado a uma boa comunicação.

Ao contrário dos demais professores, Capitu não associou o sucesso da fala, da leitura e da escrita aos conhecimentos de cunho linguístico, porém, comentou que esse sucesso resulta em uma ascensão social e cultural. Já Carolina afirmou que esse sucesso está atrelado a compreensão e uso da língua com *exceto*, então, infere-se que essa professora acredita que o sucesso é quando as pessoas conseguem adequar/compreender a língua com êxito em diferentes contextos, assim, percebe-se que ela considera a questão da adequabilidade linguística. Além disso, é visível que Bia, Nara e Marli também reconhecem que o sucesso linguístico vai muito além do “domínio” da Gramática Normativa.

Capitu: Ascensão social e cultural.

Carolina: Significa compreender e fazer uso da língua com *exceto*.

Bia: Ser capaz de passar sua mensagem e isso não está relacionado apenas com o domínio das regras gramaticais.

Nara: Saber expressar com criticidade, com originalidade e saber expor e defender um ponto de vista.

Marli: Reconhecer as variedades da língua, perceber que há uma norma de prestígio, mas não considerá-la como o único meio de se expressar.

Posteriormente, os participantes da pesquisa responderam a seguinte indagação:

Pergunta 3: Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?

A professora Márcia relatou que, normalmente, seus alunos escrevem da mesma forma que falam:

Márcia: Alguns escrevem como falam. Penso q para escrever, se o momento ou o gênero exigirem, devemos nos preocupar mais com a língua do q quando falamos informalmente.

Outros professores (Irané, Lis e Carolina) relataram sobre a influência digital na linguagem. Esses professores compreendem, de forma geral, o acesso à linguagem digital como “maléfica” para a aprendizagem da língua materna. Dessa maneira, Irané menciona que existem diversos fatores que contribuem para a fala e a escrita dos alunos, mas frisa nas mudanças oriundas do período pós-pandemia e, certamente, do mundo digital: o aumento no uso de gírias e *internetês*. Além disso, esse docente também associa essas mudanças a um distanciamento da norma padrão.

Já Lis reconhece que todas as pessoas conseguem se comunicar de forma coerente, mas, logo após mencionar esse fato, a participante da pesquisa utilizou a conjunção opositiva “porém”, o que implica que, posteriormente, seria apontada uma

ideia de oposição. Logo em seguida, ela comenta sobre a influência do uso excessivo da tecnologia da comunicação na fala e escrita, o que demonstra que ela acredita que esses meios são nocivos para a fala e para a escrita dos alunos.

Carolina reconhece que a língua falada é constituída de variação linguística e, apesar de reconhecer que essas variações são refletidas na escrita (ou seja, aparentemente, parece que o docente reconhece que a escrita também é variável), subentende que, para ela, o “normal” seria a escrita ser “homogênea”, mas, com a influência da linguagem digital, os fenômenos de variação linguística que eram “exclusivos” da fala passaram também para escrita.

Irané: Isso é relativo, tem muitos fatores que influenciam (idade, sexo, localização geográfica, questões socioeconômicas). Pós pandemia percebi o aumento no uso de gírias, *internetês* e distanciamento da norma padrão.

Lis: Todos conseguem se comunicar claramente, porém, observa-se, tanto na fala como na escrita, uma grande influência do excessivo uso da tecnologia para a comunicação.

Carolina: Na fala existe muitas variações linguísticas, e são refletidas muitas vezes na escrita, devido, a influência da linguagem digital.

Capitu deixou implícito que na “fala tudo pode” e que o processo de correção está sempre relacionado com a escrita. Portanto, ela afirmou que não faz intervenções na fala, pois, nessa modalidade, ela respeita a língua materna. Por meio dessa afirmativa, é possível compreender que Capitu reconhece que a norma padrão não corresponde à língua materna brasileira, porém, na língua escrita, o “certo” seria se adequar a essa norma.

Posteriormente, essa docente faz uma referência das correções ortográficas às regras da escrita formal, como se a escrita formal se limitasse somente a essas regras ortográficas. Dessa forma, percebe-se que Capitu demonstra uma visão dicotomizada entre as modalidades: a) na fala, podemos falar naturalmente sempre e b) a escrita deve estar de acordo com a formalidade⁶⁸.

Capitu: Na fala não costumo fazer intervenções respeitando a língua materna. Na escrita costumo fazer todas as correções ortográficas. Acredito que é papel fundamental da escola usar com propriedade as regras da escrita formal.

⁶⁸ Concordamos com a Carolina de que a escola deve propiciar condições necessárias para a aprendizagem das regras da escrita formal, mas também ressaltamos a importância de fazer os alunos refletirem que tanto a fala, quanto a escrita variam no contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005).

Os professores Pablo e Irandé comentam que as questões socioeconômicas influenciam diretamente na fala e escrita dos alunos. Pablo afirma que seus alunos têm dificuldade de leitura e que, provavelmente, isso seja recorrente desde o processo de alfabetização e que ocorra devido à baixa escolaridade da família e a evasão escolar para o sustento da família. De forma parecida, o Irandé também relata que dentre os fatores sociais que influenciam a comunicação verbal dos alunos estão as questões socioeconômicas, idade, sexo e localização geográfica.

Pablo: Abaixo do esperado para a faixa etária/nível de ensino. Eles apresentam baixa fluência na leitura de textos simples e penso que essas questões os acompanham desde a alfabetização. Provavelmente pela baixa escolaridade dos familiares e a necessidade de começar a trabalhar muito cedo em serviços pesados como mecânica ou serralheria. Estou atuando numa cidade do interior do Mato Grosso.

Irandé: Isso é relativo, tem muitos fatores que influenciam (idade, sexo, localização geográfica, questões socioeconômicas). Pós pandemia percebi o aumento no uso de gírias, *internetês* e distanciamento da norma padrão.

Já a Bia ratifica sobre a importância de os alunos aprenderem as “regras gramaticais” para usá-las quando for necessário. Esse docente associa as regras gramaticais com a gramática normativa e, conseqüentemente, deixa velada a ideia de que os falantes que falam/escrevem uma variedade diferente da que é imposta não sabem gramática. Então, é como se todas as outras formas de falar e escrever não fossem ordenadas por uma gramática. No término de sua assertiva, esse docente relata que, por orientação da instituição em que trabalha, ele precisa “contar os erros gramaticais e descontar pontos na nota”.

Eva cita que os “erros” ocasionam um certo medo nos alunos, o que causa um bloqueio na hora da escrita e também relata sobre a dificuldade dos alunos em relação a pontuação. De forma parecida, Marli também comenta que os seus alunos possuem dificuldades advindas dos anos iniciais de escolarização e que isso se agravou no período de aulas remotas, prejudicando ainda mais na leitura e escrita dos estudantes.

Bia: Sempre mostrando ao aluno que precisamos conhecer *aa* regras gramaticais para que saibamos usar quando fomos solicitados, mas não devemos menosprezar as pessoas pelo modo como falam. No momento, por orientação da instituição em que trabalho somos orientados a contar os erros *gramáticas* e descontar pontos na nota.

Eva: Da maioria é pouco fluente, são muito preocupados com os ‘erros’ e acabam travando no momento da escrita, outro complicador é a pontuação.

Marli: O meu público-alvo são crianças que estão iniciando nos anos finais do ensino fundamental e trazem algumas dificuldades dos anos iniciais, ainda devo ressaltar que o período de aulas remotas contribuiu para aumentar a defasagem, há muitos alunos com dificuldade de leitura e escrita, muitos

podem ser considerados medianos na escrita e leitura, poucos não dominam a escrita e nem a leitura, e raríssimos os que dominam leitura e escrita com fluidez.

Alguns professores, ao corrigirem os textos, levam em consideração o contexto. Percebe-se que Nara ao relatar sobre sua forma de avaliação dos textos falados e escritos dos seus alunos, não menciona a gramática normativa e as dificuldades dos estudantes, mas reitera que eles estão em processo de construção. Além disso, relata que avalia considerando as condições de produções e o discurso dos discentes. Ademais, Lis tem uma concepção ampla de língua, gramática e norma culta e, de forma consequente, avalia os textos dos alunos de acordo os distintos contextos de fala e escrita.

Nara: Estão em um processo de construção. Avalio de acordo com as condições de produções e de acordo com o discurso que eles se utilizam.

Lis: Eu tento avaliar *te* forma respeitosa e cuidadosa, para que eles possam enxergar a língua para além da gramática, e da norma culta. E sempre mostrando para eles que tudo depende do contexto, e que podemos expandir o nosso conhecimento sobre língua, e utilizá-los em determinados contextos de fala e escrita.

No final da seção 2, os professores responderam à seguinte pergunta:

Iranédé: Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa, ou você considera outras questões? Por quê?

Percebe-se que alguns professores entrevistados ao corrigirem os textos falados e escritos alunos, consideram não somente as regras da GN, mas outras questões, como condições situacionais, se o texto é inteligível, compreensível, coerente e coeso, os gêneros textuais que estão sendo trabalhados, entre outros.

Pablo: Considero várias questões, principalmente uma das características que me chamou muito a atenção: a transposição de marcas orais na escrita (gírias, regionalismos, apócpes). Penso que isso é muito importante para entenderem que não existe uma forma correta para a língua e sim a situação correta para utilizar as diferentes possibilidades que a língua oferece, sem desprestigiar a forma como os familiares e amigos falam.

Márcia: Como já disse, depende do momento-situação, do gênero tratado. Considero outras questões. Somos reflexos do meio em que vivemos. Temos q levar em conta várias formas de expressão... No caso que exigir mais formalidade o aluno também deve saber empregar a língua.

Carolina: Considero outras questões, devido, *existe* diferentes gêneros, contexto e considero também a realidade que os meus alunos estão vivendo no momento.

Outros docentes também afirmaram que consideram outras questões, além da GN, na correção dos textos dos alunos, como fatores familiares, experiências de vida e outros:

Capitu: Levo em consideração outras questões como o meio social, a estrutura familiar, o histórico de vida de cada indivíduo.

Irândé: Considero outros fatores, pois o domínio da norma padrão é somente um dos requisitos para a escrita de um texto. Capacidade argumentativa, linearidade das ideias, sistematização do pensamento são outros que considera ao avaliar os textos.

Bia: Não. Sempre levo em consideração a mensagem que ele pretende passar e caso seja necessário mostro a ele, por escrito, como deveria ser tal enunciado.

Nara: Considero as outras questões. A língua portuguesa é muito rica e diversificada. Precisamos valorizar a comunicação em primeiro lugar.

Eva: Depende da proposta de produção, geralmente produzem na estrutura que o Enem exige, então avalio por competência e a primeira delas é o domínio da língua escrita padrão.

Lis: Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, eu tento considerar outras questões como a criatividade, a produção visual, a organização, a narrativa, pois eu acredito que um texto *e* escrito, a partir das nossas vivências e experiências é necessário termos cuidados para não limitar os alunos somente na perspectiva da gramática.

Marli: Não, avalio o todo, não podemos ser presos à gramática normativa, também podemos levar em conta a coerência e a coesão das ideias, se tem uma estrutura de início, meio e fim, muitos apresentam dificuldade em concluir o pensamento.

Assim, no que tange às respostas concernentes as definições gerais de Língua Portuguesa da seção *Opinião*, nota-se que: a) Língua foi associada, de forma geral, a um instrumento de comunicação, questões culturais e identitárias, a um sistema linguístico, práticas sociais, diversidades e organismo vivo; b) Sobre o termo gramática, houve uma disparidade de opiniões, por um lado, alguns professores a associou ao “uso correto da língua” e a modalidade escrita, por outro, alguns participantes demonstram compreender a existência de uma gramática interiorizada e também das descritivas;

De forma semelhante ao termo gramática, c) o conceito de norma linguística também obteve respostas divergentes, pois enquanto alguns docentes a associou a norma-padrão e a norma culta, outros ratificaram que norma diz respeito a um padrão linguístico habitual em determinada comunidade de fala; d) por último, no que concerne ao termo variação linguística, todos participantes da pesquisa demonstraram compreendê-la, entretanto, alguns tiveram respostas genéricas e outros tiveram respostas mais aprofundadas.

Nas respostas subsequentes, concernentes as perguntas 2⁶⁹, 3⁷⁰ e 4⁷¹, os professores comentaram acerca da fala, leitura e escrita e de que levam em consideração no processo de correção dos textos dos alunos. Assim, usualmente, os docentes associaram o sucesso da fala, leitura e escrita com a variação diamésica, o que significa que eles levam em consideração as diferentes modalidades e registros. No que tange ao processo de correção de textos dos alunos, os professores afirmaram que consideram outras coisas além da GN, como, por exemplo, as condições situacionais, coesão, coerência, os gêneros textuais e experiências de vida.

4.2 Análise de dados da seção *Percepção*

Na última seção do formulário, intitulada *Percepção*, os professores foram solicitados a atribuir nota ruim (1), bom (2), muito bom (3) e excelente (4) para cada uma das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa (PL, SN, ON e CA), em três contextos distintos de fala e três contextos distintos de escrita. Então, inicialmente, os professores avaliaram as quatro variantes da variável em questão em um áudio enviado em um grupo da família (fala informal), em um vídeo de uma *youtuber* explicando como conheceu o namorado (fala mais ou menos formal) e um vídeo de uma entrevista que Danilo Gentili realizou com o professor Mário Sérgio Cortella (fala formal).

Então, em primeira instância, serão apontados os dados gerais relativos as percepções dos docentes acerca das variantes da variável morfossintática em questão nos três contextos de fala e escrita e, posteriormente, serão mencionados esses dados de forma individualizada. Em primeiro momento, os docentes avaliaram quatro enunciados retirados de um áudio enviado por uma filha, no grupo da família, sobre sua decisão de ir buscar a mãe no trabalho.

Segue a seguir os quatro enunciados, tendo, respectivamente, as variantes CA, SN, PL e ON: a) “Eu vou buscá-la”, b) ”Eu vou buscar a mamãe”, c “Eu vou buscar ela” e d) “Eu vou buscar”. Por meio do gráfico, de modo geral, é possível afirmar que o CA e o SN foram as variantes que mais receberam a atribuição de excelente (nota 4), sendo que ambas atingiram 4 votos (50%). Além disso, percebe-se que mesmo em

⁶⁹ Pergunta 2: Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?

⁷⁰ Pergunta 3: Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?

⁷¹ Pergunta 4: Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa, ou você considera outras questões? Por quê?

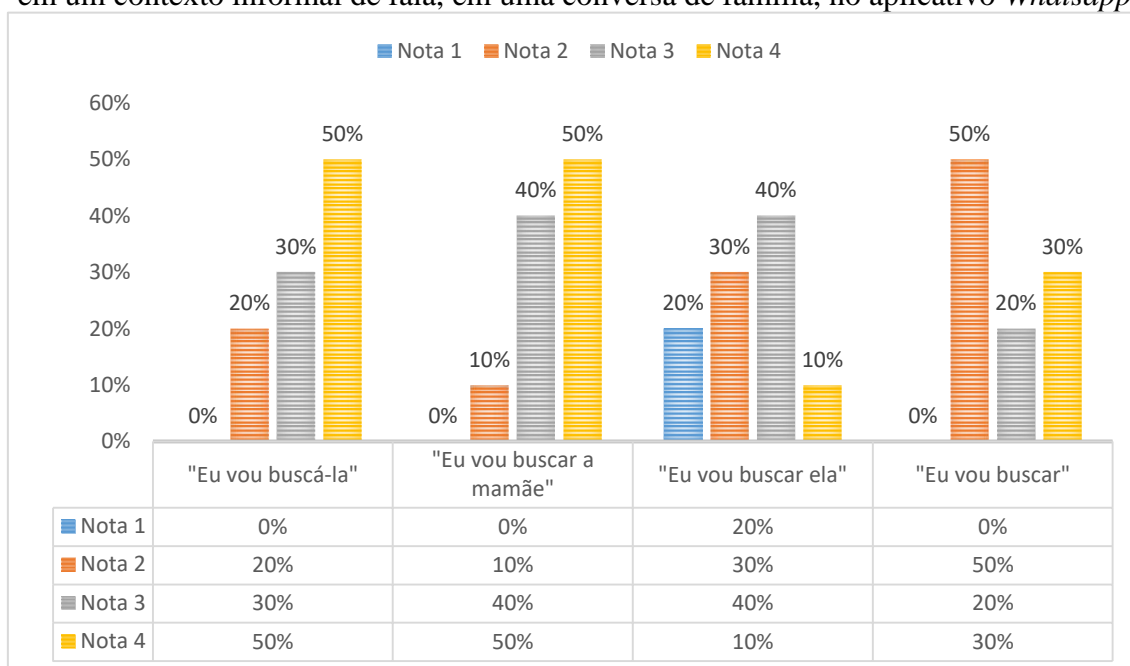
quantidades um pouco divergentes, essas duas variantes (CA e SN) também receberam notas parecidas pelos 6 votos restantes.

Ou seja, em relação ao CA, cinco pessoas (50%) concordaram que esta variante merece o critério excelente (nota 4), três pessoas (30%) a associou ao critério muito bom (nota 3), duas (20%) a associou ao critério bom (nota 2) e nenhuma (0%) a associou ao critério ruim (nota 1). De forma semelhante, percebe-se que o SN também recebeu metade dos votos que o classificasse como excelente e nenhum voto que o caracterizasse ao termo ruim. A única e pequena discrepância acerca das percepções das variantes CA e SN é que enquanto a primeira recebeu 2 votos (20%) para o critério bom e 3 votos (30%) para o atributo muito bom, a segunda recebeu 1 voto (10%) para o atributo bom e 4 votos (40%) para o critério muito bom. Em outras palavras, cinco (50%) pessoas associou o SN ao critério excelente (nota 4), quatro (40%) o associou ao critério muito bom (nota 3), um (10%) o associou ao critério bom (nota 2) e nenhuma o associou ao critério ruim (nota 1).

Já a variante PL teve a maior quantidade de votos (4 votos – 40%) destinados ao critério muito bom (nota 3), seguido de 3 (30%) votos referentes ao critério bom (nota 2), 1 (10%) voto relativo ao critério excelente e 2 (20%) votos para o critério ruim (nota 1). Assim, mesmo que as notas não possuem uma grande divergência entre elas, é possível verificar que essa variante não é tão bem valorada como a CA e o SN por dois motivos: enquanto a CA e o SN recebem o maior número de votos a atribuição de excelente e nenhum voto que os associam ao atributo ruim, o PL, mesmo que em poucos votos, é a única variante associada ao termo ruim e a menos associada ao termo excelente.

Assim, é pertinente destacar que, por um lado, a variante mais “prestigiada” pelas gramáticas normativas (CA) e as variantes consideradas “neutras” (SN e ON) não receberam nenhum voto que as classificassem como “ruim” e, por outro, justamente a variante PL, que é considerada a mais “estigmatizada”, recebeu 2 votos (20%) que a classificaram como ruim. Apesar de serem números pequenos, é uma possibilidade de que, assim como vários trabalhos apontam, o PL é visto como estigmatizado e o SN e ON como variantes neutras. Entretanto, era esperado que o CA também recebesse alguns votos que o classificasse como “ruim”, devido soar como algo pedante.

Gráfico 3 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto informal de fala, em uma conversa de família, no aplicativo *Whatsapp*

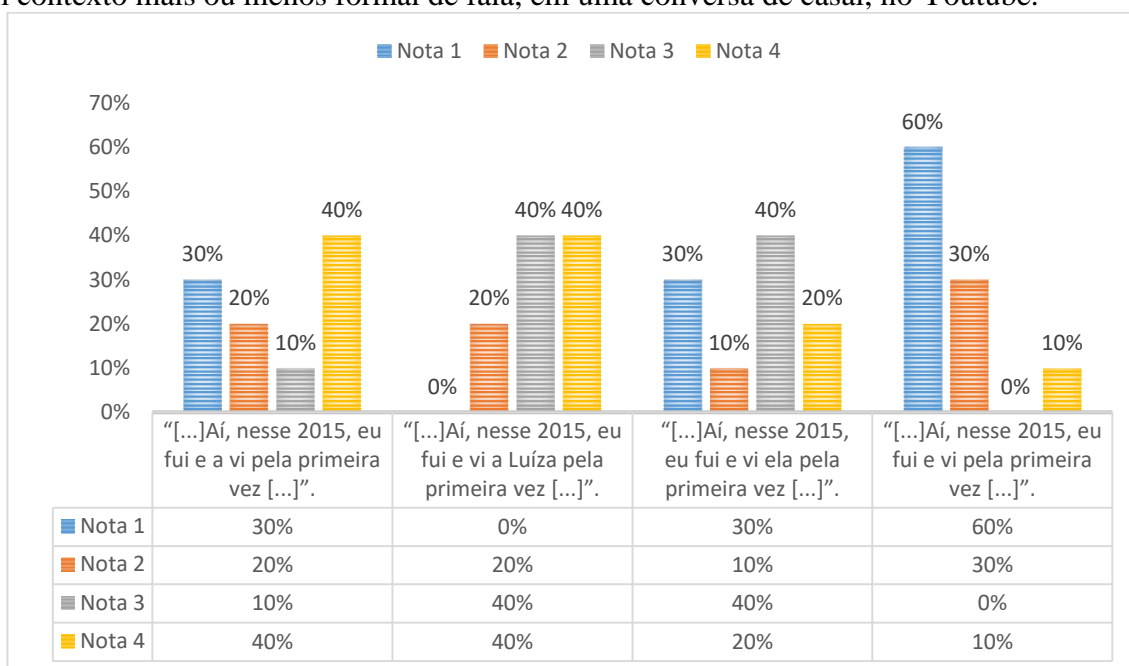


Fonte: Elaboração própria.

Logo após, os professores avaliaram quatro enunciados retirados de um vídeo de uma *youtuber*, em que ela explicava como conheceu o namorado, tendo, respectivamente, as variantes CA, SN, PL e ON: a) “[...]Aí, nesse 2015, eu fui e a vi pela primeira vez[...]”, b) “[...]Aí, nesse 2015, eu fui e vi a Luíza pela primeira vez[...]”, c) “[...]Aí, nesse 2015, eu fui e vi ela pela primeira vez[...]”, e d) “[...]Aí, nesse 2015, eu fui e vi pela primeira vez[...]”.

De modo geral, percebe-se que, novamente, as variantes CA e SN foram as que mais tiveram votos associados ao critério excelente (nota 4), mesmo que em números um pouco menores do que os enunciados da fala informal. Novamente, a variante SN não recebeu nenhum voto que a associasse ao critério ruim. Um fato curioso é que, dessa vez, o ON recebeu o maior voto (6 votos – 60%) referente ao atributo ruim, seguido de 3 votos (30%) que associam o CA e o PL ao termo ruim.

Gráfico 4 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto mais ou menos formal de fala, em uma conversa de casal, no Youtube.



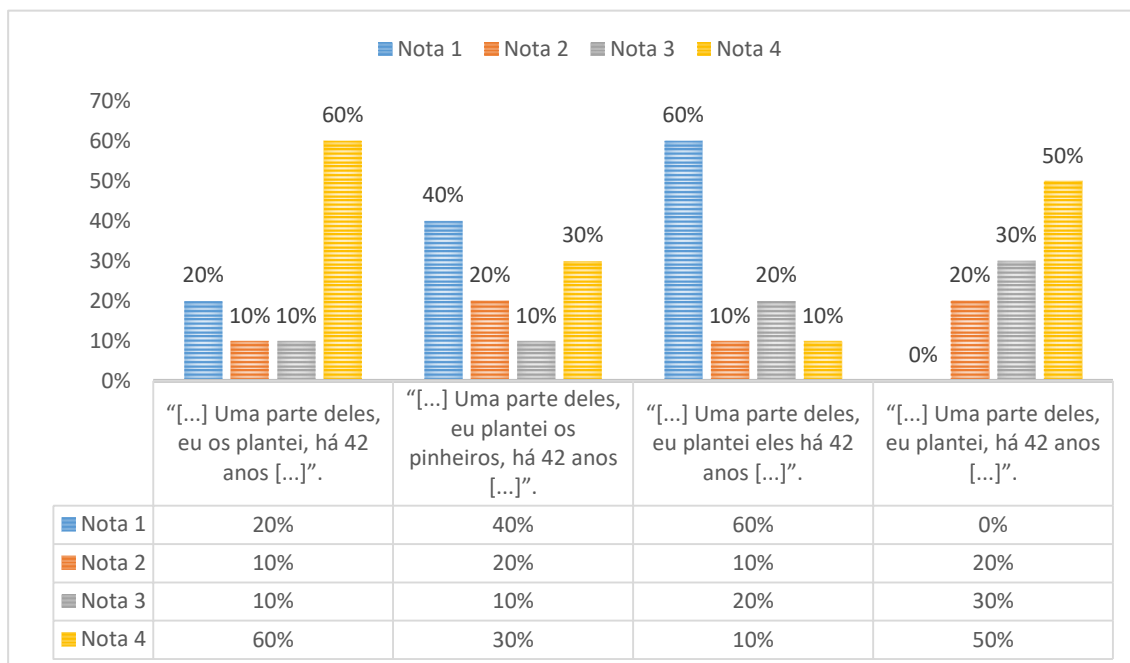
Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente, os professores avaliaram quatro enunciados retirados de uma entrevista que Danilo Gentili realizou com o professor Mário Sérgio Cortella. De forma geral e, assim como ocorreu nos enunciados retirados de uma fala informal e de uma fala intermediária referente a monitoração, o CA novamente teve o maior número de votos (6 votos – 60%) que o associam ao atributo excelente.

Entretanto, é notável que nesse caso de fala formal, o número de votos que atribuem o CA a nota 4 é preponderante aos dois enunciados apresentados anteriormente. Isso demonstra que os professores compreendem que nesses contextos mais formais de fala, seria mais interessante usar o CA.

Ainda em relação a esse critério máximo e as demais variantes, o ON foi considerada a segunda variante mais ligada ao termo excelente (5 votos – 50%), seguida do SN (3 votos – 30%) e, por último, do PL (1 voto – 10%). Novamente, o PL foi a variante considerada mais distante de excelente e a que teve mais votos referentes ao atributo ruim. Entretanto, é preciso relatar que levando em consideração os três contextos de fala, nesse contexto, exclusivamente, a variante recebeu, por um lado, menos votos que a associam ao excelente e mais votos que a associam ao ruim, possivelmente, por ser uma fala mais formal.

Gráfico 5 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto formal de fala, em uma entrevista que Danilo Gentili realizou com o professor Mário Sérgio Cortella.



Fonte: Elaboração própria.

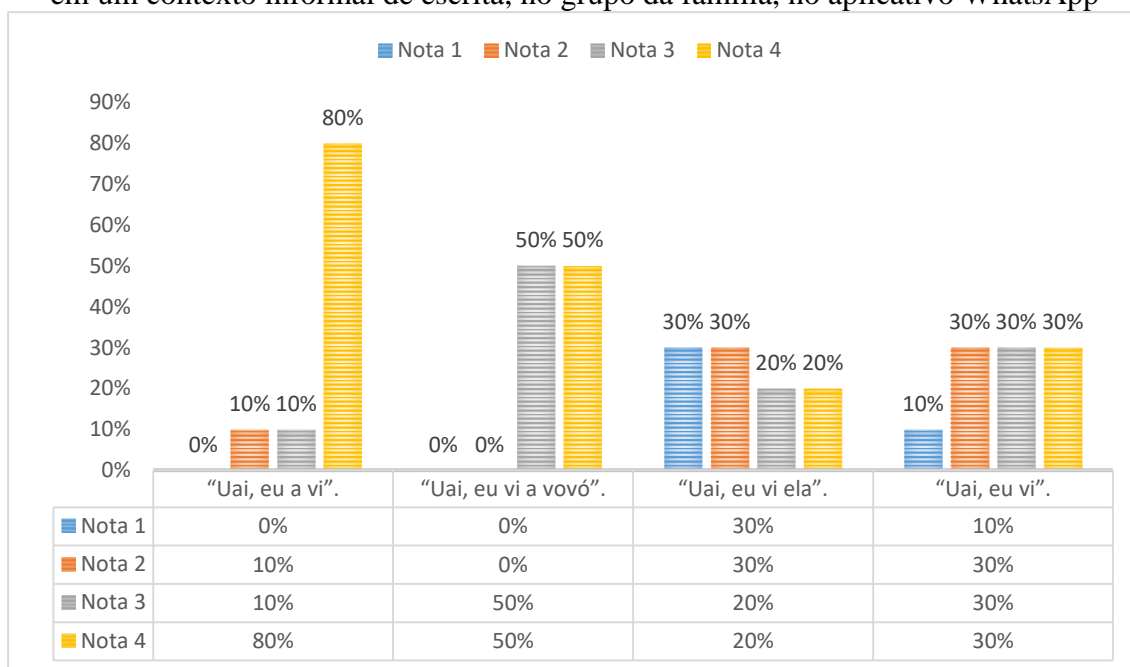
Depois de avaliarem os enunciados referentes aos diferentes contextos de fala, os professores analisaram quatro enunciados retirados de uma conversa escrita entre mãe e filha no aplicativo *WhatsApp* (escrita informal); um trecho do conto “Baleia”, do livro “Vidas Secas”, do autor Graciliano Ramos (escrita mais ou menos formal) e um trecho de uma notícia (escrita formal).

No que tange à avaliação da conversa informal, segue a seguir os quatro enunciados, tendo, respectivamente, as variantes CA, SN, PL e ON: a) “Uai, eu a vi”, b) “Uai, eu vi a vovó”, c) “Uai, eu vi ela” e d) “Uai, eu vi”. De forma geral e, conforme era esperado, novamente o CA obteve o maior número de votos que o associou ao atributo excelente. É perceptível que o enunciado escrito informal obteve o maior número de votos (80%) relativos a nota 4, assim como ocorreu com o enunciado falado formal.

Ademais, depois do CA, as variantes que mais tiveram votos que a associaram ao atributo excelente foram o SN (5 votos – 50%), ON (3 votos – 30%) e PL (2 votos – 20%). Assim, é nítido que enquanto o SN e ON ficaram em posições intermediárias, o CA e o PL ficaram em posições extremistas: o CA foi caracterizada como o mais excelente e o PL como menos excelente. E, além disso, o PL foi a mais votada em

relação ao atributo ruim (3 votos – 30%). Assim como ocorreu na fala informal, na escrita informal o CA e o SN não receberam nenhum voto que a associassem ao termo ruim.

Gráfico 6 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto informal de escrita, no grupo da família, no aplicativo WhatsApp



Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à percepção da escrita mais ou menos formal, na qual, foram extraídos trechos da obra “Vidas Secas”, abaixo relacionados. Cada enunciado contém, respectivamente, as variantes CA, SN, PL e ON:

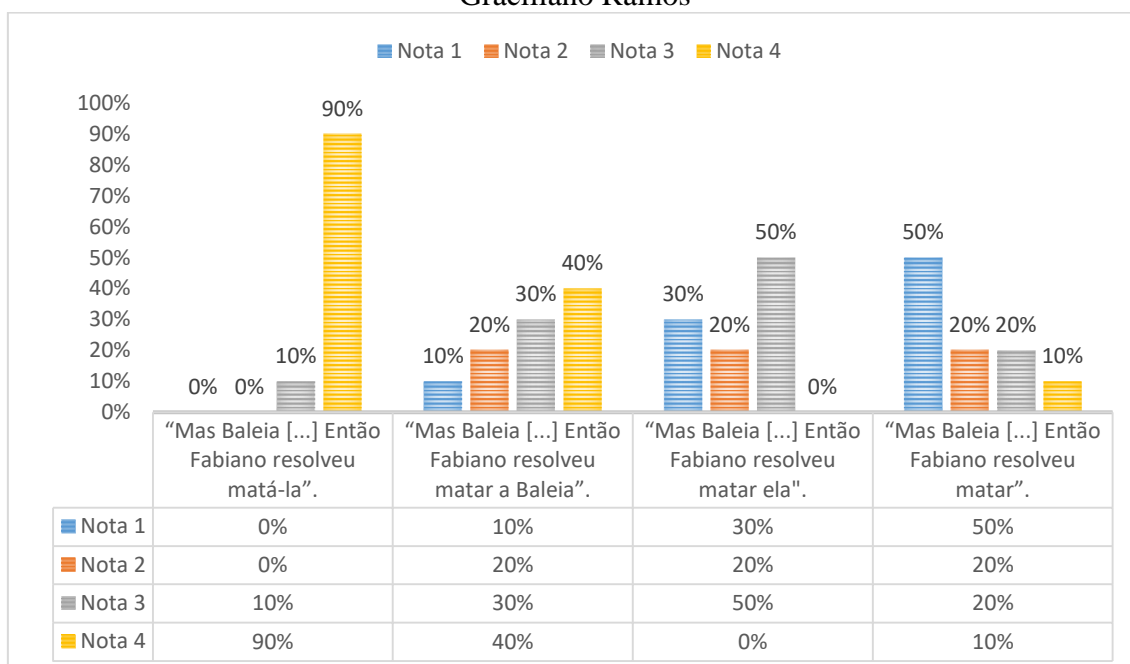
- “Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. Então Fabiano resolveu matá-la”.
- “Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. Então Fabiano resolveu matar a **Baleia**”.
- “Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando

a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. Então Fabiano resolveu matar **ela**”.

- “Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel. Então Fabiano resolveu matar [0]”.

De forma geral, é nítido que foi nesse enunciado escrito mais ou menos formal em que o CA recebeu o maior número de votos que o associa ao termo excelente (9 votos – 90%) sendo apenas um voto que o associa ao conceito muito bom e nenhum voto que o associa ao termo bom ou ruim. Após o CA, as variantes que mais foram associadas ao termo excelente foi o SN (4 votos – 40%), seguido do ON (1 voto – 10%) e nenhum voto referente a variante PL. Novamente, o CA não obteve nenhum voto que o associasse ao critério ruim, seguida, crescentemente, do SN (1 VOTO – 10%), PL (3 votos – 30%) e ON (5 votos – 50%).

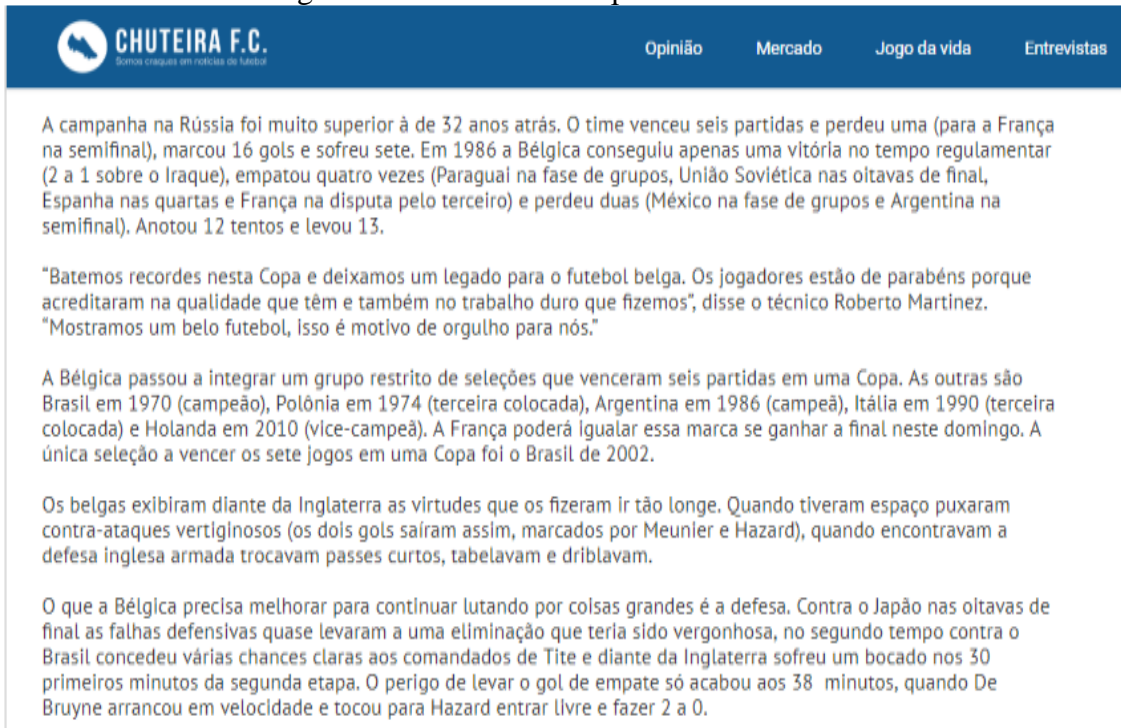
Gráfico 7 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto mais ou menos formal de escrita, retiradas da obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos



Fonte: Elaboração própria.

Por último, os professores avaliaram quatro trechos de uma notícia (escrita formal)⁷².

Figura 7 - Jornal “Carta capital”



CHUTEIRA F.C.
Somos criques em notícias de futebol

Opinião Mercado Jogo da vida Entrevistas

A campanha na Rússia foi muito superior à de 32 anos atrás. O time venceu seis partidas e perdeu uma (para a França na semifinal), marcou 16 gols e sofreu sete. Em 1986 a Bélgica conseguiu apenas uma vitória no tempo regulamentar (2 a 1 sobre o Iraque), empatou quatro vezes (Paraguai na fase de grupos, União Soviética nas oitavas de final, Espanha nas quartas e França na disputa pelo terceiro) e perdeu duas (México na fase de grupos e Argentina na semifinal). Anotou 12 tentos e levou 13.

“Batemos recordes nesta Copa e deixamos um legado para o futebol belga. Os jogadores estão de parabéns porque acreditaram na qualidade que têm e também no trabalho duro que fizemos”, disse o técnico Roberto Martínez. “Mostramos um belo futebol, isso é motivo de orgulho para nós.”

A Bélgica passou a integrar um grupo restrito de seleções que venceram seis partidas em uma Copa. As outras são Brasil em 1970 (campeão), Polónia em 1974 (terceira colocada), Argentina em 1986 (campeã), Itália em 1990 (terceira colocada) e Holanda em 2010 (vice-campeã). A França poderá igualar essa marca se ganhar a final neste domingo. A única seleção a vencer os sete jogos em uma Copa foi o Brasil de 2002.

Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que os fizeram ir tão longe. Quando tiveram espaço puxaram contra-ataques vertiginosos (os dois gols saíram assim, marcados por Meunier e Hazard), quando encontravam a defesa inglesa armada trocavam passes curtos, tabelavam e driblavam.

O que a Bélgica precisa melhorar para continuar lutando por coisas grandes é a defesa. Contra o Japão nas oitavas de final as falhas defensivas quase levaram a uma eliminação que teria sido vergonhosa, no segundo tempo contra o Brasil concedeu várias chances claras aos comandados de Tite e diante da Inglaterra sofreu um bocado nos 30 primeiros minutos da segunda etapa. O perigo de levar o gol de empate só acabou aos 38 minutos, quando De Bruyne arrancou em velocidade e tocou para Hazard entrar livre e fazer 2 a 0.

Fonte: Morato (2019, p. 118).

Seguem os quatro enunciados, com as variantes CA, SN, PL e ON, respectivamente:

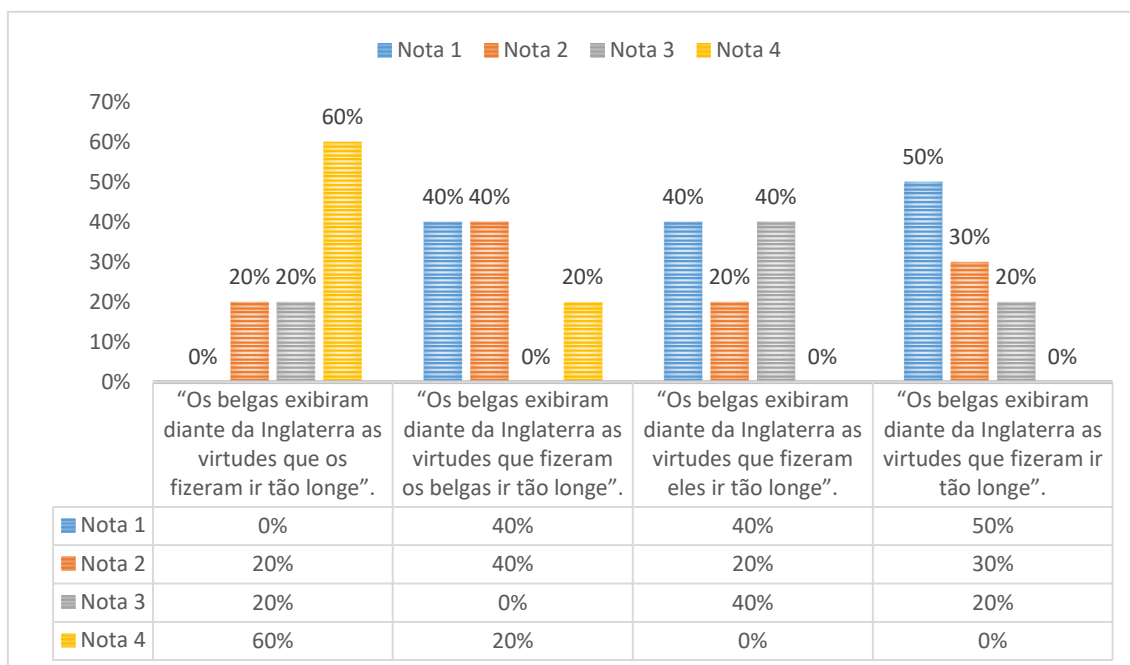
- “Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que **os** fizeram ir tão longe”.
- “Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que fizeram **os belgas** ir tão longe”.
- “Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que fizeram **eles** ir tão longe”.
- “Os belgas exibiram diante da Inglaterra as virtudes que fizeram ir **[0]** tão longe”.

Percebe-se que o CA, novamente, teve o maior número de votos que o associa ao termo excelente, entretanto, nota-se que, para esse caso de uma escrita mais formal, esperava-se um número maior de votos. A variante CA não recebeu nenhum voto que a

⁷² Essa notícia foi retirada do trabalho de Morato (2019). O autor disponibilizou o link de acesso, entretanto, a notícia não se encontra mais disponível no *site* indicado.

associasse ao termo ruim. Em contrapartida, o SN, o ON e o PL tiveram número altos que o associam ao critério ruim.

Figura 8 - Percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em um contexto formal de escrita, retirado de uma notícia de jornal



Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, no que concerne as respostas relacionadas à seção intitulada *Percepção*, de forma generalizada, houve números maiores de votos que classificaram as variantes CA e SN como “excelentes” e poucos votos que associaram a variante PL a este atributo. Em contrapartida, no que diz respeito ao atributo “ruim”, percebe-se que o PL é a variante que recebe o maior número de votos, seguidos do ON, SN e CA. Ademais, é importante destacar que o PL foi atribuído ao critério “ruim” em todos os contextos de fala e escrita, apresentando o maior número no contexto de fala formal (60%) e o menor número no contexto de fala informal (20%).

O ON não obteve votos que o classificasse como “ruim” nos contextos de fala informal e formal, entretanto, no que diz respeito a esse critério (ruim), esta variante teve os seguintes votos em ordem decrescente: fala intermediária (60%), escrita intermediária (50%), escrita formal (50%) e escrita informal (10%). O SN obteve votos que o associaram ao atributo “ruim” nos contextos de fala formal (40%), escrita formal (40%) e escrita intermediária (10%).

Já o CA obteve votos que o classificasse como “ruim” somente nos contextos de fala intermediária (30%) e fala formal (20%) e, conseqüentemente, isso se distancia do que era esperado, pois esperava-se que essa variante fosse classificada como mais “excelente” em contextos formais e “ruim” em contextos informais. Entretanto, esta variante não recebeu nenhum voto que a classificasse como “ruim” na fala informal e 20% de votos que a classificou como “ruim” na fala formal. Isso aponta, de certa forma, que as percepções sobre as variantes não estejam atreladas somente ao nível de monitoramento exigido por determinada situação comunicativa, mas também por critérios estruturais.

Assim, de forma geral, percebe-se que a) a variante PL foi a mais estigmatizada em todos os contextos, b) as variantes CA e SN (principalmente, a primeira) foram as mais valoradas, sendo que o CA teve votos maiores relacionadas ao critério “excelente” na fala formal e nos três contextos de escrita e, certamente, c) as percepções das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa seja relacionada não somente aos diferentes registros das modalidades oral e escrita, mas também dos diferentes contextos estruturais, o que pode ser pesquisado em trabalhos futuros. Para sintetizar os principais resultados da seção *Percepção*, veja a seguir a tabela com os votos referentes aos atributos “excelente” e “ruim”⁷³ das quatro variantes da variável em questão:

Tabela 17 - Principais resultados do teste de percepção

Contexto	CA		SN		PL		ON	
	Excelente	Ruim	Excelente	Ruim	Excelente	Ruim	Excelente	Ruim
Fala informal	50%	0%	50%	0%	10%	20%	30%	0%
Fala intermediária	40%	30%	40%	0%	20%	30%	10%	60%
Fala formal	60%	20%	30%	40%	10%	60%	50%	0%
Escrita informal	80%	0%	50%	0%	20%	30%	30%	10%
Escrita intermed.	90%	0%	40%	10%	0%	30%	10%	50%
Escrita formal	60%	0%	20%	40%	0%	40%	0%	50%

Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente, no capítulo 5, será abordado a análise concernente as correções dos professores da retextualização da obra “Meu pé de Laranja Lima” de José Mauro de Vasconcelos em conto. De forma geral, abordaremos quais variantes da variável em

⁷³ Optamos por colocar na tabela somente os votos referentes aos atributos “excelente” e “ruim” justamente por serem “opostos”, o que contribui para uma melhor reflexão acerca dos resultados.

questão foram mais corrigidas e quais passaram mais despercebidas e, além disso, discutiremos também sobre a possibilidade dos diferentes contextos linguísticos das variantes influenciarem ou não o processo de correção. Em último momento, faremos uma discussão individualizada das respostas dos informantes, considerando as respostas das seções “opinião” e “percepções” e também das correções dos contos realizadas pelos docentes.

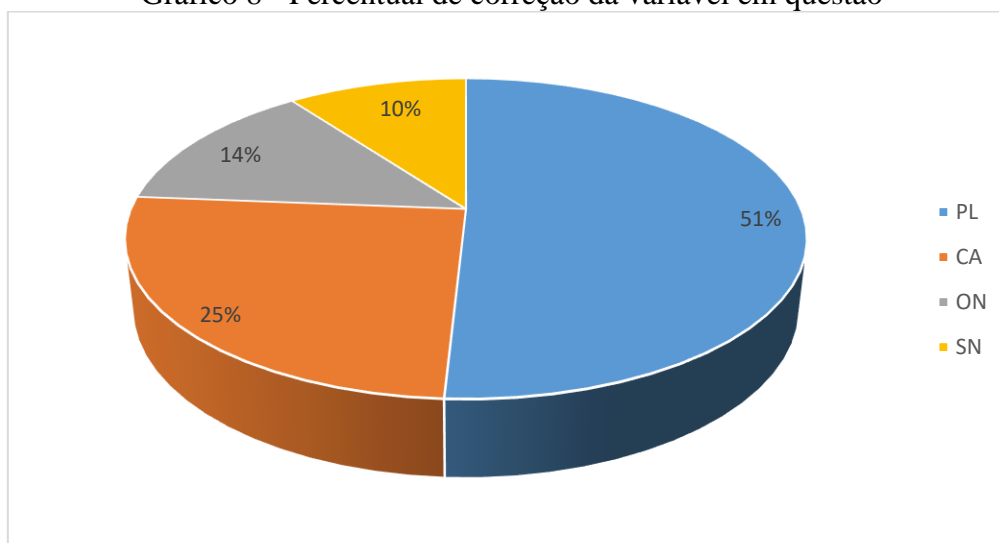
5. ANÁLISE DAS CORREÇÕES DOCENTES RELATIVAS AO CONTO

5.1 Percentual de correção da variável em questão

A retextualização da obra “Meu pé de laranja lima” de José Mauro de Vasconcelos em conto, disponibilizada para a correção dos professores/participantes da pesquisa contabilizou 24 ocorrências da variável objeto direto de terceira pessoa, estratificadas em 5 PL, 6 CA, 6 SN e 7 ON. Ademais, é preciso reiterar que 10 docentes corrigiram o conto.

De forma semelhante aos dados de Santana (2016), o presente trabalho também obteve percentuais de correção maiores para as variantes PL (51%) e CA (25%), seguido de proporções menores das variantes ON (14%) e SN (10%), o que demonstra, mesmo em dados preliminares, que essas últimas portam “características neutras” em detrimento das primeiras.

Gráfico 8 - Percentual de correção da variável em questão



Fonte: Elaboração própria.

5.1.1 Correções da variante PL

De forma geral, apesar de nem todos os professores terem corrigido as variantes PL em sua totalidade, nota-se que, em termos gerais, mesmo que portando diferenças no número de correções por parte de cada docente, todas as orações que continham a variante PL foram corrigidas. Assim, 27/45 ocorrências dessa variante foram corrigidas. Além disso, a PL foi a única variante que não passou “despercebida” pelos professores. Isso demonstra/reforça o quanto essa variante é estigmatizada pela escola.

Assim, os professores sugeriram que as cinco orações presentes no conto que tinham o PL fossem substituídas por outras variantes e, além disso, é importante mencionar que, enquanto as orações 1 e 2 tiveram números maiores de sugestões de substituições (oito), a oração três e quatro tiveram cinco sugestões e a última oração teve quatro sugestões.

Quadro 12 - Correções da variante PL

(8)	1° Oração: “O diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer <u>algumas travessuras</u> , aí, quando percebo, já estou aprontando elas ”.
(8)	2° Oração: “O trem levou embora tudo de mim, não so meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer <u>travessuras</u> . Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo elas ”.
(5)	3° Oração: “Fiquei assustado e perguntei se eramos amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria matar ele quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim”.
(5)	4° Oração: “Outro dia <u>papai</u> tava triste ai resolvei cantar uma música para alegrar ele , e na música acho que falava palavrões e papai me bateu tanto ...”.
(4)	5° Oração: “Teve um dia que eu levei uma das minhas piores surras, estava fazendo um <u>balão</u> que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira me chamou para jantar e eu não queria ir, porque queria terminar mais cedo meu balão. Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, então eu chamei ela de puta, falei que ela era filha de uma puta e Jandira continuou me batendo muito, e até <u>Totoca</u> entrou no meio e deu murros na minha boca que chegou quebrar um <u>dente</u> meu, Glória viu que quebrou [0] e brigou com eles e me ajudou.”.

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, os professores propuseram, de um modo geral, as seguintes substituições para a variante PL: a) para a 1° oração, houve cinco sugestões de uso do ON, dois CA (uma próclise e uma ênclise) e um SN; b) para a 2° oração, houve cinco sugestões de CA (ênclise), duas de SN e uma de ON; c) para a 3° oração, houve cinco sugestões de CA (ênclise); d) para a 4° oração, houve cinco sugestões de CA (ênclise); e) para a 5° oração, houve quatro sugestões de CA (duas próclises e duas ênclises). Então, compreende-se que ao invés do PL, os professores sugeriram, em grande parte, sua substituição por um CA (21 sugestões), sendo três próclises e dezoito ênclises, seis ON e três SN, totalizando em trinta substituições da variante PL.

5.1.2 Correções da variante CA

O CA foi a segunda variante com maiores números de sugestões de substituições⁷⁴, com um total de 25%. Entretanto, percebe-se que foi a 1º oração que obteve mais correções, justamente a oração que tem uma “ocorrência errônea” do CA. Assim, no que concerne a essa primeira assertiva, os professores propuseram seis sugestões de CA (quatro próclises e duas ênclises) e uma reorganização da oração; para a 2º oração, houve duas sugestões de CA (duas ênclises) e uma reorganização da oração; para a 3º oração, houve duas sugestões de CA (duas próclises) e um ON; para a 4º oração, houve duas sugestões de CA (duas ênclises).

Quadro 13 - Correções da variante CA

(7)	1º oração: <u>O barulho do trem</u> dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu o ainda ouvia.
(3)	2º oração: <u>Glória</u> me ajudou com isso e cuidou de mim, a admirei por isso, mas não podíamos contar para mamãe e papai senão eu ia apanhar.
(3)	3º oração: Depois de vários dias fui ver o <u>Portuga</u> e encontrei- o na Confeitaria, mas antes de entrar escutei um apito lindo que me deixou todo arrepiado.
(2)	4º oração: Aí o senhor Valadares conseguiu acalmar-me me segurou e prometeu que ia me levar para comer <u>doces</u> se eu não chorasse. Então eu os comi e depois de tudo o português se tornou a pessoa que eu queria mais bem no mundo.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, os professores optaram, em ordem decrescente, pela substituição do CA (em suas diferentes formas, como abordadas nas quatro orações subsequentes) em seis próclises, seis ênclises, duas propostas de reorganização de parágrafo e um ON, totalizando em quinze substituições da variante CA.

5.1.3 Correções da variante SN

Em relação ao SN, nota-se que tiveram três sugestões de reestruturação do parágrafo, para que a oração 1 não fique repetitiva e, conseqüentemente, cansativa para o leitor do conto. Além disso, sobre essa oração, também teve uma sugestão de CA (próclise). Ademais, na oração 2, teve uma proposta de substituição de um SN por um ON.

⁷⁴ O fato de que o CA ter sido o segundo com mais correções mostra sua inadequação de uso no contexto/texto analisado.

Quadro 14 - Correções da variante SN

(4)	1° oração: Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá e logo vi <u>uma árvore grande e bonita</u> ,
(1)	vi a árvore grande e bonita logo que cheguei 2° oração: “Teve um dia que eu levei uma das minhas piores surras, estava fazendo um <u>balão</u> que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira me chamou para jantar e eu não queria ir, porque queria terminar mais cedo meu <u>balão</u> . Então eu terminei calmamente meu <u>balão</u> e ela me bateu, então eu chamei ela de puta, falei que ela era filha de uma puta e Jandira continuou me batendo muito, e até <u>Totoca</u> entrou no meio e deu murros na minha boca que chegou quebrar um <u>dente</u> meu, Glória viu que quebrou [0] e brigou com eles e me ajudou.”

Fonte: Elaboração própria.

Esse pequeno número de correções mostra que essa variante é considerada neutra em detrimento do PL e do CA.

5.1.4 Correções da variante ON

De forma semelhante ao SN, o ON também recebeu apenas cinco sugestões de substituição: sobre a 1ª oração, teve cinco propostas de sua substituição por um CA (ênclise); em relação à 2ª oração, teve uma proposta de substituição por um CA (próclise); sobre a 3ª oração, teve uma proposta de apagamento da sentença para evitar a repetição; por último, na 4ª oração, teve uma proposta de substituição por um SN.

Quadro 15 - Correções da variante ON

(5)	1° oração: “Eu jurei por tudo que quando eu crescesse ia matar <u>esse homem desgraçado</u> . Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria matar [Ø]”.
(1)	2° oração: Então tive que ir para a escola, estava andando escorando no muro, porque tava doendo muito, quando escuto <u>a buzina do carro do português</u> , e ele foi parando devargazinho perto de mim. Ignorei [Ø] e continuei andando, até que ele parou...”.
(1)	3° oração: “Depois de alguns dias descobri <u>onde era a casa dele</u> e assim que descobri [Ø], fui visitá-lo, conversamos bastante.”.
(1)	4° oração: “Teve um dia que eu levei uma das minhas piores surras, estava fazendo um <u>balão</u> que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira me chamou para jantar e eu não queria ir, porque queria terminar mais cedo meu <u>balão</u> . Então eu terminei calmamente meu <u>balão</u> e ela me bateu, então eu chamei ela de puta, falei que ela era filha de uma

puta e Jandira continuou me batendo muito, e até Totoca entrou no meio e deu murros na minha boca que chegou quebrar um dente meu, Glória viu que quebrou [Ø] e brigou com eles e me ajudou.”.

Fonte: Elaboração própria.

Dessa maneira, reitera-se que, em ordem decrescente de variantes corrigidas, predomina-se o PL (51%), seguida do CA (25%), do ON (14%) e, por último, do SN (10%).

No que tange as propostas de variantes para ficarem no lugar das corrigidas, destaca-se, também em ordem decrescente, o CA com 40 sugestões (29 para ênclise e 11 para próclise), o ON com 8 sugestões, SN com apenas 4 sugestões e o PL com nenhuma sugestão. Diante do que foi exposto, do fato da PL ser a variante mais apagada e com nenhuma sugestão de substituição; do CA ser a segunda variante mais corrigida (25%), mas, mesmo assim, ser a variante mais sugerida para substituir as demais, com 40 sugestões e o fato de tanto o ON quanto o SN terem números pequenos de correção/substituição, compreende-se que, por um lado, o PL é a variante mais estigmatizada e, por outro, o CA é a mais privilegiada. No que se refere as variantes SN e ON, nota-se que ambas são “neutras”.

Ademais, o que reforça ainda mais essas considerações de neutralidade do SN e ON e do “maior status” do CA é o fato de que duas ocorrências de CA, três de SN e três de ON não foram corrigidas, provavelmente, por terem passado “desapercebidas” pelos docentes. Já sobre o PL, nenhuma ocorrência passou “desapercebida”, o que é reflexo da normatização das gramáticas normativas.

5.1.5 Variantes que não foram corrigidas pelos professores

A seguir, apresentamos um quadro com todas as variantes que não foram corrigidas pelos professores. De um modo geral, percebe-se que tanto a variante SN quanto a variante ON tiveram quatro orações não corrigidas. Já o CA teve duas orações não corrigidas.

Quadro 16 - Variantes que não foram corrigidas pelos professores

Variante CA	“Um dia quis <u>dar morcego no carrão chique do português Manuel Valadares</u> , fiz todo um plano para isso, mas não o executei, porque me colocou nas suas pernas e deu três tapas em mim, eu jurei por tudo que quando eu crescesse ia matar esse homem desgraçado. Era um plano que eu
-------------	--

	perseguiu com muita vontade, porque queria matar [...]”.
Variante CA	“Depois de alguns dias descobri onde era a casa dele e assim que descobri [Ø], fui visitá-lo, conversamos bastante”.
Variante ON	“Um dia o diabo falou no meu ouvido para roubar <u>laranja na casa da vizinha</u> e, quando fui roubar [Ø] acabei cortando meu pé com caco de vidro. <u>Glória</u> me ajudou com isso e cuidou de mim, a admirei por isso, mas não podíamos contar para mamãe e papai senão eu ia apanhar.”
Variante ON	“Portuga queria que eu fosse pescar com <u>ele</u> , e eu aceitei [Ø]”.
Variante ON	“Perguntei se o Portuga queria ser o meu papai, porque meu pai de verdade tinha morrido dentro do meu coração, ele se emocionou, mas disse que não podia me roubar da minha família e me propôs dele me tratar como filho, e eu topei [Ø]”.
Variante SN	“Um dia quis <u>dar morcego no carrão chique do português Manuel Valadares</u> , fiz todo um plano para isso, mas não o executei, porque me colocou nas suas pernas e deu três tapas em mim, eu jurei por tudo que quando eu crescesse ia matar <u>esse homem desgraçado</u> . Era um plano que eu perseguiu com muita vontade, porque queria matar [...]”.
Variante SN	“Teve um dia que eu levei uma das minhas piores surras, estava fazendo um <u>balão</u> que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira me chamou para jantar e eu não queria ir, porque queria terminar mais cedo meu <u>balão</u> . Então eu terminei calmamente meu <u>balão</u> e ela me bateu, então eu chamei ela de puta, falei que ela era filha de uma puta e Jandira continuou me batendo muito, e até <u>Totoca</u> entrou no meio e deu murros na minha boca que chegou quebrar um <u>dente</u> meu, Glória viu que quebrou [Ø] e brigou com eles e me ajudou.”
Variante SN	“quando me mudei para a casa nova todos escolheram <u>árvores grandes</u> para serem suas, mas não escolhi <u>árvores</u> de tamanho maior, eu fiquei com o pequeno pé de laranja lima, e ele falava comigo e me entendia sempre.”
Variante SN	“Eu sai da sala sem nem perceber que minha professora estava me chamando, então corri muito até a confeitaria e não vi <u>nosso carro</u> lá na porta, daí como não vi <u>nosso carro</u> , percebi que era verdade”.

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à correção das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa no conto, verifica-se que o professor Pablo corrigiu 5 PL, 1 ON, 1 SN e 1 CA. Novamente, nota-se a predominância de correção da variante PL. No lugar do PL, o docente sugeriu em quatro orações a substituição pelas variantes CA (2 sugestões de próclise – correção 1 e 3; 2 sugestões de ênclise – correção 2 e 4) e, em uma oração, pelo SN (correção 5).

No que se refere à correção 6, Pablo sugeriu a substituição do ON pelo CA, em forma de ênclise. Na correção 7, o professor optou por retirar o SN, para não ficar repetitivo. Por último, o docente optou pelo CA (próclise), como forma de “corrigir” o “uso inadequado” do CA.

Correção 1: o diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já *as* estou aprontando~~elas~~.

Correção 2: Fiquei assustado e perguntei se ~~eram~~*éramos* amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria ~~matar ele~~*matá-lo* quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele, que era tão importante para mim.

Correção 3: Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, então eu *a* chamei ~~ela~~ de puta, falei que ela era filha de uma puta e Jandira continuou me batendo muito, e até Totoca entrou no meio e deu murros na minha boca, ~~e que chegou~~ *chegando a* quebrar um dente meu.

Correção 4: Outro dia, papai ~~tava~~ *estava* triste, ~~aí~~ resolvi cantar uma música para ~~alegar ele~~ *alegrá-lo*.

Correção 5: O trem levou embora tudo de mim, não ~~so~~*só* meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer *as travessuras* tão cedo~~elas~~.

Correção 6: Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria ~~matar~~ *matá-lo*.

Correção 7: Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá e logo vi uma árvore grande e bonita, ~~vi a árvore grande e bonita logo que cheguei,~~ e perguntei ao Portuga qual era o nome dela, então ele me disse que era Rainha Carlota.

Correção 8: O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, ~~do~~ dia que Totoca quebrou meu dente, ~~do~~ dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ *ainda o* ouvia.

Nota-se que a professora Eva fez sete correções sobre o fenômeno em questão, sendo quatro referentes ao PL e três com o CA, não havendo menção sobre as ocorrências do SN e ON. Além disso, a docente propôs que a aluna substituísse o PL pelo CA, em formato de ênclise nas correções 1, 3 e 4 e em formato de próclise na correção 2. Já em relação as correções concernentes a variante CA, a professora propôs, assim como Pablo, que a aluna corrigisse o “uso inadequado” de CA na correção 7 e que substituísse as ocorrências de CA das correções 5 e 6, respectivamente, em ênclise e próclise.

Correção 1: Fiquei assustado e perguntei se *éramos* amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria matar ~~lo~~ *ele* quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim.

Correção 2: Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, então eu *a* chamei ~~ela~~ de puta.

Correção 3: Outro dia papai estava triste então resolvi cantar uma música para *alegar-lo* ~~ele~~.

Correção 4: O trem levou embora tudo de mim, não só meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de ~~fazê-las fazer~~ ~~elas~~ tão cedo.

Correção 5: Glória me ajudou com isso e cuidou de mim, ~~e~~ admirei-a por isso, mas não podíamos contar para mamãe e papai senão eu ia apanhar.

Correção 6: Depois de vários dias fui ver o Portuga e ~~o~~ encontrei-~~o~~ na Confeitaria.

Correção 7: O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~e~~ ainda ~~o~~ ouvia.

Lis corrigiu apenas uma ocorrência do PL e duas do CA, não interferindo nos usos do SN e do ON. Então, ao invés do PL, ela sugeriu o ON e, no lugar das duas ocorrências do CA, ela sugeriu a próclise. De certa forma, o fato da professora não interferir no SN e ON reforça mais uma vez que essas variantes são consideradas “neutras”.

Correção 1: Sou um menininho muito inteligente, esperto, e confesso que tenho uma imaginação muito boa, e sou muito educado e bonzinho, mas às vezes, o diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando ~~elas~~ (*acho que o termo está sobrando*).

Correção 2: Depois de vários dias fui ver o Portuga e ~~encontrei-o~~ (*o encontrei*) na Confeitaria.

Correção 3: O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~e~~ ~~ainda~~ ouvia (*o ouvia*).

Já Bia apontou somente uma correção em relação a uma ocorrência da variante PL, sugerindo sua substituição por um ON. Percebe-se que essa docente não corrigiu nenhuma outra variante, o que demonstra que ela possui uma certa dificuldade de reconhecer o objeto direto de terceira pessoa ou então que ela reconhece que no gênero textual conto o autor possui uma certa liberdade em relação a essas variantes.

Correção 1: o diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando. ~~Elas~~

A professora Nara corrigiu seis ocorrências da variável: três PL, um CA e dois ON. Dessa forma, a docente propôs a substituição de três PL por um ON, um CA (ênclise) e por um SN. Sobre o CA, a professora propôs uma próclise e, no que se refere ao ON, Nara propôs a substituição por uma CA (ênclise) e também a retirada de uma sentença para não ficar repetitivo.

Correção 1: O diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando (~~elas~~) ~~não precisa elas~~.

Correção 2: Eu jurei por tudo que quando eu crescesse (~~ia~~) iria matar esse homem desgraçado. Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria (~~matar~~). matá-lo

Correção 3: Depois de alguns dias descobri onde era a casa dele ~~e assim que descobri (repetitivo)~~, fui visitá-lo, conversamos bastante.

Correção 4: Fiquei assustado e perguntei se ~~eramos~~ (~~éramos~~) amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria ~~matar ele~~ (~~matá-lo~~) quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim.

Correção 5: O trem levou embora tudo de mim, não ~~se~~ (~~só~~) meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo (~~travessuras~~) ~~elas~~.

Correção 6: O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ ainda (~~o~~) ouvia.

A professora Nara corrigiu dez ocorrências da variável em questão: cinco PL, três CA, um SN e um ON. Como esperado, novamente o PL foi a variante mais corrigida, Ao invés do PL, a docente sugeriu o CA (ênclise), em todas as cinco orações. De forma similar às propostas de substituições referentes ao PL, Nara também propôs a substituição de três próclises por três ênclises. Sobre o SN, a informante propôs apenas o apagamento da sentença repetida. E, por último, no que se refere ao ON, novamente a professora pediu a substituição por um CA (ênclise).

Correção 1: O diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando (~~elas~~) ~~não precisa elas~~.

Correção 2: Eu jurei por tudo que quando eu crescesse (~~ia~~) iria matar esse homem desgraçado. Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria (~~matar~~). matá-lo

Correção 3: Depois de alguns dias descobri onde era a casa dele ~~e assim que descobri (repetitivo)~~, fui visitá-lo, conversamos bastante.

Correção 4: Fiquei assustado e perguntei se ~~eramos~~ (~~éramos~~) amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria ~~matar ele~~ (~~matá-lo~~) quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim.

Correção 5: O trem levou embora tudo de mim, não ~~se~~ (~~só~~) meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo (~~travessuras~~) ~~elas~~.

Correção 6: O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ ainda (~~o~~) ouvia.

A professora Capitu corrigiu duas ocorrências de PL, uma de SN e outra de CA. É nítido que assim como os professores anteriores, no que diz respeito a correção do

CA, a docente corrigiu somente a oração que contém o uso inadequado dessa variante. Sobre o SN, na correção 3, ela apagou o uso do SN, para que a escrita não fique repetitiva. E, em relação as correções das variantes PL, a docente propôs a substituição por um SN (correção 1) e por um ON (correção 2).

Correção 1: o diabinho que tem dentro de mim ~~me~~ atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, ~~já estou aprontando elas~~. Já *estou aprontado alguma*.

Correção 2: Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo ~~elas~~.

Correção 3: Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá e logo vi uma árvore grande e bonita, ~~vi a árvore grande e bonita logo que cheguei~~, logo *que cheguei* e perguntei ao Portuga qual era o nome dela, então ele me disse que era Rainha Carlota.

Correção 4: O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ *ainda ouço até hoje*.

A professora Carolina corrigiu um PL, um ON e dois CA, sugerindo que a aluna substituísse todas essas três variantes pela variante CA (ênclise).

Correção 1: O trem levou embora tudo de mim, não ~~só se~~ meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer *travessura travessuras*. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo-~~as~~ *elas*.

Correção 2: Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria mata-~~lo~~.

Correção 3: Então, eu ~~os~~ *comi-os* e depois de tudo o português se tornou a pessoa que eu queria mais bem no mundo.

Correção 4: O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei ~~de~~ *do* papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ *ainda ouvia-o*.

A professora Irlandé corrigiu nove ocorrências da variável em questão: cinco PL, um CA, dois SN e um ON. Novamente, o PL foi a variante que mais recebeu sugestões de substituições. Assim, a docente sugeriu quatro substituições do PL pelo CA (ênclise) e uma substituição do PL pelo o ON. Além disso, Irlandé também propôs a substituição de uma ênclise em ON, de um SN em ON, de um SN em próclise e, por último, de um ON em SN.

Correção 1: O diabinho ~~ho-que-tem~~ dentro de mim, ~~me~~ atenda para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando ~~elas~~.

Correção 2: Fiquei assustado, e perguntei se ~~eram~~ *os* amigos agora, ele ~~me disse~~ *respondeu* que sim, e me perguntou se ~~eu~~ *eu* ainda queria ~~matá-lo~~ *ele* quando virasse um homem, ~~eu~~ *eu* disse que não teria coragem de matar ninguém, ~~muito~~ *menos* *ainda* ele que era tão importante para mim.

Correção 3: Teve um dia que ~~eu~~ *eu* levei uma das ~~minhas~~ *minhas* piores surras, estava fazendo um balão que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira ~~me~~ *me* chamou para

jantar, ~~e eu~~ não queria ir, porque ~~gostaria de~~queria terminar mais cedo ~~meu~~ balão.

Correção 4: Então ~~eu~~ termine calmamente o ~~meu~~ balão e ela me bateu, ~~então~~ ~~eu~~ chamei-a ~~ela~~ de puta.

Correção 5: ~~E~~ até Totoca entrou no meio, ~~e~~ deu murros na minha boca, ~~que~~ chegou a quebrar um dente ~~meu~~, Glória viu o dente quebrado ~~que~~ ~~quebrou~~ e brigou com eles e me ajudou.

Correção 6: Outro dia papai ~~estava~~ triste, ~~ei~~ resolvi cantar uma música para ~~alegalegrá-lo~~ ~~ele~~.

Correção 7: Depois de vários dias fui ver o Portuga, ~~e~~ encontrei ~~o~~ na Confeitaria.

Correção 8: Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá, ~~e logo~~ vi uma árvore grande e bonita, ~~a~~ ~~vi~~ ~~a~~ ~~árvore~~ ~~grande~~ ~~e~~ ~~bonita~~ logo ~~que~~ ~~cheguei~~ ~~na~~ chegada, ~~e~~ perguntei ao Portuga qual ~~era~~ o nome dela, ~~então~~ ele me disse ~~ser~~ ~~que~~ ~~era~~ Rainha Carlota.

Correção 9: O trem levou embora tudo de mim, não ~~só~~ meu amigo/pai, mas minha imaginação ~~e~~, ~~minha~~ alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, ~~e~~ a vontade de fazer travessuras.

Correção 10: Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de ~~fazê-las~~ ~~tão~~ ~~cedo~~ ~~elas~~.

Já a professora Márcia sugeriu a correção de nove ocorrências da variável objeto direto de terceira pessoa: cinco PL, um ON, um SN e dois CA. Novamente, houve um maior número de correção da variante PL, seguido do CA e das demais variantes. Um fato curioso é que essa docente sugeriu a substituição de todas essas variantes pelo CA (ênclise), com exceção da correção 7, pois, neste caso, a professora propôs o apagamento do SN, para evitar a repetição.

Correção 1: o diabinho que tem dentro de mim me atenta para eu fazer algumas travessuras, ~~ei~~ quando percebo, já estou aprontando ~~elas~~ ~~-as~~.

Correção 2: Fiquei assustado e perguntei se ~~eram~~ ~~os~~ ~~eram~~ amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria ~~matar~~ ~~ele~~ ~~matá-lo~~ quando ~~eu~~ virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim.

Correção 3: Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, ~~então~~ eu chamei-a ~~ela~~ de puta.

Correção 4: Outro dia papai ~~tava~~ ~~estava~~ triste, ~~ei~~ resolvi cantar uma música para ~~alegar~~ ~~ele~~ ~~alegrá-lo~~.

Correção 5: O trem levou embora tudo de mim, não ~~só~~ ~~só~~ meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de ~~fazer~~ ~~tão~~ ~~cedo~~ ~~elas~~ ~~fazê-las~~.

Correção 6: Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria ~~matar~~ ~~matá-lo~~.

Correção 7: Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá e logo vi uma árvore grande e bonita, ~~vi~~ ~~a~~ ~~árvore~~ ~~grande~~ ~~e~~ ~~bonita~~ logo ~~que~~ ~~cheguei~~, e perguntei ao Portuga qual era o nome dela, então ele me disse que era Rainha Carlota.

Correção 8: O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ ainda ouvia-o.

Correção 9: Glória me ajudou com isso e cuidou de mim, ~~e~~ admirei-a por isso, mas não podíamos contar para mamãe e papai senão eu ia apanhar.

O senhor Valadares conseguiu acalmar-me, me segurou e prometeu que ia me levar para comer doces se eu não chorasse. Então eu ~~os~~ comi-os e depois de tudo o português se tornou a pessoa que eu queria mais bem no mundo.

Por último, a professora Marli realizou a correção de três PL, dois ON e um CA. Assim, ela propôs a substituição do PL da correção 1 por um ON e os outros dois PL por um CA (ênclise). Para o ON da correção 4, ela sugeriu novamente a utilização de um CA (ênclise) e, para o ON da correção 5, essa professora propôs a substituição pelo CA (próclise). Por fim, no que diz respeito ao CA (correção 6), Marli sugeriu uma reestruturação da oração.

Correção 1: o diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando ~~elas~~.

Correção 2: Outro dia papai ~~tava~~ estava triste ai resolvi cantar uma música para ~~alegar~~ alegrá-lo ~~ele~~.

Correção 3: O trem levou embora tudo de mim, não só meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de ~~faze-las~~ tão cedo ~~elas~~.

Correção 4: Um dia quis “dar morcego” no carrão chique do português Manuel Valadares, fiz todo um plano para isso, mas não o executei, ~~porque me pois ele me colocou nas suas pernas e deu três tapas em mim~~, eu jurei por tudo que quando eu crescesse ia matar esse homem desgraçado. Era um plano que eu perseguia com muita vontade, ~~pois arquitetava em minha mente uma forma de mata-lo. queria matar~~.

Correção 5: Então tive que ir para a escola desse jeito mesmo, estava andando escorando no muro, porque ~~tava~~ meu pé estava doendo muito, ~~quando escuto~~ Escutei a buzina do carro do português, e ele foi parando ~~devagarzinho~~ devagar perto de mim, ~~porém~~ o ignorei e continuei andando, até que ele parou mais perto, me impedindo de andar [...]

Correção 6: Glória me ajudou com isso e cuidou de mim, ~~foi ai que criei uma grande admiração por ela, admirei por isso~~ pelo fato de ter cuidado de mim quando mais precisei, mas não podíamos contar para mamãe e para o meu papai o que aconteceu comigo, ~~para mamãe e papai senão~~ pois, eu ia iria apanhar.

5.2 Análise individualizada das respostas dos informantes das seções “Opinião”, “Percepções” e “correções do conto”

Desenvolve-se, nesta seção, uma análise individualizada das respostas dos professores, comparando os dados da seção opinião, percepções e as correções do conto.

5.2.1 Pablo

É licenciado em Letras (Português/Espanhol) em uma Instituição Pública em 2018 e também Letras (Português) por uma Instituição Privada em 2021. No que diz respeito à formação continuada, no momento da pesquisa, o docente estava cursando

uma especialização em uma Instituição Privada e o mestrado em uma Instituição Pública. Além disso, acerca do tempo de experiência em sala de aula, o docente afirmou que tem apenas alguns meses de experiência e que trabalha com o 9º ano do ensino fundamental e 1ª e 2ª série do Ensino Médio.

Ademais, Pablo afirmou que nem sempre desejou ter uma formação na área de Letras. Inicialmente, o professor desejava cursar História da Arte e se matriculou duas vezes nesse curso, mas devido problemas familiares, foi necessário desistir do curso. O professor comentou também que nunca obteve empecilhos na escola pública, sempre foi bem tratado e teve a oportunidade de desenvolver projetos mesmo sendo professor substituto. Entretanto, o docente ratificou que encontrou obstáculos na rede privada, pois ocorreu ataques de homofobia e racismo. Apesar dos obstáculos, questionado se pudesse voltar ao tempo, teria se formado na mesma área, Pablo afirma que sim.

Por fim, a pesquisadora questionou o informante sobre a possibilidade de aliar teoria e prática. Então, o professor comentou que gosta de ler textos relacionados a tertúlia literária dialógica, educação dialógica, educação literária, teoria literária, linguística aplicada e história da arte. Logo em seguida, o docente afirmou que é muito importante aliar teoria e prática, entretanto, um grande obstáculo é que, na maioria das vezes, as teorias aparecem sem exemplos de como colocá-las em prática e, por isso, Pablo considera as metodologias que apresentam princípios e relatos de experiências como mais úteis.

Logo em seguida, no formulário fornecido pela pesquisadora, Pablo respondeu a seção intitulada “*Opinião*”, seção constituída por quatro perguntas. Inicialmente, o professor definiu as palavras língua, gramática, norma linguística e variação linguística. No que diz respeito às respostas relativas a essas questões, percebe-se que o professor tem ciência da: a) relação da língua e cultura e, justamente por isso, acredita-se que o docente compreende o caráter de dependência e movência entre as duas e, além disso, tem consciência que a língua vai muito além dos limites da gramática normativa; b) o professor demonstra saber acerca da existência de gramáticas normativas e descritivas; c) já no que diz respeito ao termo “norma linguística”, o docente comenta que se trata de uma “regra socialmente estabelecida”, o que deixa subentendido que ele acredita se tratar de um padrão linguístico habitual em uma comunidade de fala; d) por fim, no que diz respeito a variação linguística, nota-se que o docente compreende que ela é intrínseca a língua e é influenciada por questões geográficas, históricas, socioculturais e/ou situacionais.

Logo após, Pablo respondeu três perguntas relacionadas a modalidade falada e escrita e o modo de avaliação nos textos dos alunos. O professor associa o sucesso da fala, leitura e escrita à capacidade de lidar com diferentes linguagens e modalidades, isso significa que ele tem consciência da importância da adequabilidade linguística. Isso é confirmado, de certa forma, quando o docente comenta que ao corrigir os textos falados e escritos dos alunos leva em consideração várias questões e que “não existe uma forma correta para a língua e sim a situação correta para utilizar as diferentes possibilidades que a língua oferece, sem desprestigiar a forma como os familiares e amigos falam”.

Posteriormente, na seção “*Percepção*”, Pablo atribuiu uma nota para cada uma das quatro variantes (CA, SN, PL e ON) da variável objeto direto de terceira pessoa em três contextos distintos de fala e escrita, avaliando-as como ruim (nota 1), bom (nota 2), muito bom (nota 3) e excelente (Nota 4). Percebe-se que, a variante CA foi a única que recebeu nota máxima e, além disso, recebeu essa avaliação “excelente” nos três contextos de escrita e nos registros informal e intermediário de fala. O fato curioso é que no contexto de fala formal, essa variante recebeu nota mínima (ruim) e de que, justamente no contexto de fala informal (que esperava uma nota menor, devido o CA não ser “espontâneo” no PB) essa variante recebeu nota máxima⁷⁵.

A segunda variante mais bem votada é o SN. Esta recebeu nota 3 nos contextos de fala informal e intermediária e também na escrita informal, recebeu nota 2 na escrita intermediária e formal e nota 1 para fala formal. Já o ON recebeu uma única nota 4, no contexto de fala informal, nota 2 para os contextos de fala e escrita informal e nota 1 para a fala intermediária e escrita intermediária e informal. Por último, o PL recebeu nota 1 para todos os contextos de fala e escrita. Assim, percebe-se que o CA e o SN receberam uma única nota “ruim” no contexto de fala formal, o ON recebeu três notas “ruim” e o PL recebeu quatro notas “ruim”. Dessa forma, é nítido que, por um lado, Pablo avaliou o CA como “excelente” e, por outro, o PL como “ruim”.

A seguir, são expostas as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Pablo realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio:

⁷⁵ CA recebeu nota 1 no contexto de fala formal e nota 4 no contexto de fala informal. Se, nesse caso, o motivo da nota 1 foi o fato do CA ser quase escasso na modalidade oral, certamente, teria uma nota ainda “pior” na fala informal. Acreditamos que essa única nota 1 para a variante CA esteja relacionada a estrutura linguística em que esta variante está inserida.

- 1) o diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já *as* estou aprontando ~~elas~~.
- 2) Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria ~~matar~~ *matá-lo*.
- 3) Fiquei assustado e perguntei se ~~eram~~ *éramos* amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria ~~matar~~ *ele* ~~matá-lo~~ quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele, que era tão importante para mim.
- 4) Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, então eu *a* chamei ~~ela~~ de puta, falei que ela era filha de uma puta e Jandira continuou me batendo muito, e até Totoca entrou no meio e deu murros na minha boca, ~~e que chegou~~ chegando a quebrar um dente meu.
- 5) Outro dia, papai ~~tava~~ estava triste, ~~ai~~ *ai* resolvi cantar uma música para ~~alegar~~ *alegrá-lo*.
- 6) Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá e logo vi uma árvore grande e bonita, ~~vi a árvore grande e bonita logo que cheguei~~, e perguntei ao Portuga qual era o nome dela, então ele me disse que era Rainha Carlota.
- 7) O trem levou embora tudo de mim, não ~~só~~ meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer *as travessuras* tão cedo ~~elas~~.
- 8) O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, ~~do~~ dia que Totoca quebrou meu dente, ~~do~~ dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ ainda o ouvia.

Assim, nota-se que Pablo sugeriu que a aluna apagasse cinco PL (sentença 1, 3, 4, 5 e 7) e a substituísse pelo CA (próclise na sentença 1 e 4, ênclise na sentença 3 e 5) e o substituísse por um SN, na sentença 7. O professor sugeriu também que a alunas substituísse o ON por um CA (ênclise na sentença 2). O docente também sugeriu que a aluna apagasse o SN repetido na sentença 6. Por último, Pablo sugeriu que a aluna tirasse o clítico “o” antes da palavra “ainda” e colocasse atrás do verbo “ouvia”. Assim, nota-se que a variante PL foi a “mais apagada” e, no seu lugar, o professor sugeriu, na maioria dos casos, a variante CA e também uma sugestão de SN. Também houve uma sugestão de substituição de ON, uma de SN e uma de CA e, para o primeiro e terceiro caso, o professor sugeriu o CA.

Quadro 17 - Análise das respostas do professor Pablo

<i>Opinião</i>			
1.	Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:		
a)	Língua: resultado da mistura entre cultura(s) e capacidade de se comunicar.		
b)	Gramática: conjunto de regras e/ou descrições, dependendo do tipo de gramática.		
c)	Norma linguística: regra socialmente estabelecida.		
d)	Variação linguística: diferenças no uso de um mesmo idioma, geralmente relacionados a questões geográficas, históricas, socioculturais e/ou situacionais.		
2.	Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?		
3.	Resposta: conseguir exercer a cidadania, lidando com diferentes linguagens e modalidades, principalmente numa sociedade grafocêntrica.		
4.	Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê? Resposta: Abaixo do esperado para a faixa etária/nível de ensino. Eles apresentam baixa fluência na leitura de textos simples e penso que essas questões os acompanham desde a alfabetização. Provavelmente pela baixa escolaridade dos familiares e a necessidade de começar a trabalhar muito cedo em serviços pesados como mecânica ou serralheria. Estou atuando <i>num</i> cidade do interior de Mato Grosso.		
5.	Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê? Resposta: Considero várias questões, principalmente uma característica que me chamou muito a atenção: a transposição de marcas orais na escrita (gírias, regionalismos, apócoses). Penso que isso é muito importante para entenderem que não existe uma forma correta para a língua e sim a situação correta para utilizar as diferentes possibilidades que a língua oferece, sem desprestigiar a forma como os familiares e amigos falam.		
<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 1
SN:	Nota 3	Nota 3	Nota 1
PL:	Nota 1	Nota 1	Nota 1
ON:	Nota 2	Nota 1	Nota 4
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
SN:	Nota 3	Nota 2	Nota 2
PL:	Nota 1	Nota 1	Nota 1
ON:	Nota 2	Nota 1	Nota 1
6.	Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada “Percepção”, responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse? Resposta: De forma diferente porque são contextos diferentes. Deve ser levado em consideração o contexto, pois em diferentes contextos, podem ser utilizadas diferentes variedades da língua. Algumas delas, mesmo sendo aceitáveis, eu pontuei com nota mais baixa porque sou chato. Rs		

Fonte: Elaboração própria.

Enfim, percebe-se que apesar de Pablo ter um olhar científico sobre o caráter heterogêneo da língua e de afirmar que no processo de correção dos textos dos alunos leva em consideração a adequabilidade linguística, ao verificar as percepções de Pablo em relação as quatro variantes da variável em questão nos três contextos distintos de fala e escrita, é nítido que ele avaliou às variantes PL e CA de forma dicotômica: enquanto a primeira foi avaliada como “ruim” em todos os contextos, a segunda foi avaliada como “excelente” em quase todos os contextos, em exceto na fala formal, sendo que recebeu nota 1.

Assim, percebe-se que essas duas variantes não foram avaliadas de acordo à modalidade e registro, mas pela seguinte atribuição: PL = “ruim” e CA = “excelente”, ou seja, não foi levado em consideração à adequabilidade linguística, como se em todos os contextos o PL fosse sempre “ruim” e o CA “excelente”. Em relação à correção do conto, a variante que recebeu mais sugestões de substituições foi o PL e, em seu lugar, na maioria das vezes, Pablo sugeriu o CA.

Assim, nota-se que apesar de na seção “opinião” o professor demonstrar um olhar científico sobre a heterogeneidade linguística e de afirmar levar em consideração a adequabilidade linguística no processo de correção dos textos dos alunos, o PL foi o mais associado a avaliação “ruim” e a variante mais corrigida no conto e o CA foi a mais associada à avaliação “excelente” e a variante mais sugerida para substituir as demais. Dessa forma, por meio das percepções e correções de Pablo, é nítido que o docente associa o CA como a mais prestigiada e o PL como a mais desprestigiada.

5.2.2 Eva

É licenciada em Letras (Português/Inglês) por uma Instituição Pública em 2003, especialização concluída em 2006 por uma Instituição Privada e, no momento da pesquisa, estava cursando o mestrado em uma Instituição Pública. A docente tem 24 anos de experiência em sala de aula e trabalha com o 3ª série do Ensino Médio e Superior. A professora comentou que, no princípio, não desejava ter uma formação na área da educação, pois considerava uma área muito exigente e pouco valorizada. Apesar disso, a informante afirma que, se pudesse voltar ao tempo, teria se formado na mesma área, porque acredita que esse processo de ensino/aprendizagem mudou sua trajetória de vida e de muitas outras pessoas.

Ademais, Eva apontou como pontos positivos da docência a dinamicidade da carreira, a oportunidade de poder conviver, diuturnamente, com várias pessoas e poder contribuir para suas melhorias de vida e, também, pela possibilidade de aprender e contemplar a jornada de aprendizagem de seus alunos. Além disso, a professora comentou sobre alguns obstáculos da profissão, como, a precariedade da infraestrutura das escolas, falta de apoio público e devido o desprezo de alguns professores que possuem títulos em relação aos demais professores e aos alunos.

Por fim, no que diz respeito a pergunta sobre o hábito de leitura das teorias e a importância de aliar essas teorias com as práticas pedagógicas, a docente afirmou que

gosta de ler textos relacionados ao léxico, dialetologia e sociolinguística. Além disso, ela reitera que a união da teoria e prática é muito importante para tornar o percurso rumo ao conhecimento mais fácil e lógico.

Seguidamente, Eva respondeu a seção intitulada “*Opinião*”. Em primeiro momento, a professora definiu os termos língua, gramática, norma linguística e variação linguística. Percebe-se que, de forma geral, a docente considera a a) língua como um meio de comunicação utilizado pelos falantes; b) a gramática como unicamente relacionada a critérios normativos, ou seja, por meio da resposta da informante fica subentendido que ela compreende como gramática somente a gramática-normativa, como se a língua materna (diferente da que é imposta pela escola) não fosse regida também por uma gramática; c) a professora compreende norma linguística como as regras socialmente estabelecidas e aceitas pela sociedade, o que significa que ela acredita que norma não se refere simplesmente a norma-padrão, mas também a toda norma habitual em cada comunidade linguística.

É possível perceber uma discrepância nas respostas da docente em relação a gramática e norma linguística: ela acredita que a gramática está relacionada somente aos critérios normativos⁷⁶, mas tem consciência que a norma linguística se refere não somente ao que é imposto, mas a forma de falar costumeira de cada comunidade de fala. Sendo assim, é possível perceber que há somente um equívoco terminológico, ou seja, a associação de gramática a gramática-normativa, como se equivalessem, porém, apesar desse equívoco, é possível inferir por meio das respostas que a docente acredita que toda língua tem “normas”. Em última instância, a informante associou a variação linguística com os aspectos social, geográfico, econômico e etária, o que corrobora que ela tem ciência acerca da influência de todos esses fatores na forma de falar das pessoas.

Na segunda, terceira e quarta pergunta da seção “*Opinião*”, Eva respondeu perguntas relacionadas a modalidade falada, escrita e as correções dos textos dos alunos. Primeiramente, a docente associa o sucesso da fala, leitura e escrita com a “clareza” e “adequação”. Esta palavra indica que a professora tem consciência de que tanto a fala quanto a escrita não devem ser avaliadas somente pelo ponto de vista dos compêndios gramaticais, mas também de acordo a situação comunicativa, isso é confirmado logo adiante, quando a informante comenta que ao corrigir os textos dos alunos, ela leva em consideração a proposta de produção. A informante também afirma que, geralmente, os

⁷⁶ Como já foi mencionado, o fato de Eva relacionar a gramática somente aos critérios normativos, fica subentendido que a língua materna (diferente da que é “imposta”) não é regida por uma gramática.

alunos produzem mais textos com a estrutura do Enem e, por esse motivo, ela avalia os textos por competência, incluindo, o domínio da língua escrita padrão.

Na seção intitulada “*Percepção*”, Eva avaliou de nota 1 a nota 4 as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em três contextos distintos de fala e escrita. Ao contrário das respostas de Pablo, não houve muitas discrepâncias em relação as avaliações das quatro variantes. Em outras palavras, a professora avaliou como excelente (nota 4) a variante considerada prestigiada – CA e as variantes consideradas neutras (SN e ON). Já a variante PL, foi avaliada com a nota muito bom (nota 3) em todos os contextos de fala e escrita. Ao que parece, a docente avaliou as “variantes por si só”, isto é, não levou em consideração as diferentes situações apresentadas. De toda forma, apesar de existir pequenas diferenças em relação as avaliações, o CA, SN e ON receberam notas máximas em todos os contextos e o PL, apesar de também receber uma nota muito boa, foi a que recebeu a menor nota.

Veja a seguir as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Eva realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio:

- 1) Glória me ajudou com isso e cuidou de mim, ~~o~~ admirei-a por isso, mas não podíamos contar para mamãe e papai senão eu ia apanhar.
- 2) Fiquei assustado e perguntei se éramos amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria matar-lo-~~ele~~ quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim.
- 3) Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, então eu a chamei ~~ela~~ de puta.
- 4) Outro dia papai estava triste então resolvi cantar uma música para alegrá-lo ~~ele~~.
- 5) Depois de vários dias fui ver o Portuga e o encontrei-~~o~~ na Confeitaria.
- 6) O trem levou embora tudo de mim, não só meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de ~~fazê-las fazer-elas~~ tão cedo.
- 7) O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ ainda o ouvia.

Assim, Eva sugeriu que a aluna apagasse quatro PL (sentença 2, 3, 4 e 5) e a substituísse pelo CA (ênclise na sentença 2, 4 e 6 e próclise na sentença 3). A docente sugeriu também que a aluna substituísse a próclise em ênclise na sentença 1 e substituísse a ênclise em próclise na sentença 5 e tirasse o clítico “o” antes da palavra “ainda” e colocasse atrás do verbo “ouvira”. Dessa forma, nota-se que o PL foi a variante que mais recebeu sugestões de modificações e, que em seu lugar, a aluna colocasse o CA. Percebe-se que esta variante também foi apagada em três casos, mas a professora sugeriu apenas que trocasse o CA de lugar.

Quadro 18 - Análise das respostas da professora Eva

<i>Opinião</i>			
1.	Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:		
a)	Língua: Instrumento, mecanismo, meio de comunicação utilizado pelas pessoas;		
b)	Gramática: Manual de regras para o uso que se convencionou chamar de correto e são impostas aos falantes;		
c)	Norma linguística: Regras socialmente estabelecidas e aceitas pela sociedade com todas as possibilidades;		
d)	Variação linguística: Capacidade da língua variar a partir de vários aspectos, social, geográfico, econômico, etário...		
2.	Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?		
3.	Resposta: Usar a língua e a gramática com clareza e adequação.		
4.	Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?		
5.	Resposta: Da maioria é pouco fluente, são muito preocupados com os "erros" e acabam travando no momento da escrita, outro complicador é a pontuação.		
6.	Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?		
	Resposta: Depende da proposta de produção, geralmente produzem na estrutura que o Enem exige, então avalio por competência e a primeira delas é o domínio da língua escrita padrão.		
<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
SN:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
PL:	Nota 3	Nota 3	Nota 3
ON:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
SN:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
PL:	Nota 3	Nota 3	Nota 3
ON:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
7.	Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada "percepção", responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse?		
	Resposta: Praticamente da mesma forma, apenas a última do sexto contexto destoou, pois a omissão do elemento neste trecho gera ambiguidade. Devem ser considerados o contexto, os falantes e o meio utilizado.		

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, percebe-se que apesar de Eva ter uma visão não muito abrangente de Língua e Gramática, ela compreende que toda língua é regida por normas e de que vários fatores sociais, tais como o geográfico, econômico e etário influenciam na

variação linguística. Ademais, sobre o processo de correção dos textos dos alunos, a docente afirma que leva em consideração a inteligibilidade e adequabilidade linguística e, além disso, é importante reiterar que essa professora foi a única informante que mencionou que gosta de ler textos relacionados à Sociolinguística.

Diante de todos esses fatos (de ela ter ciência das influências de fatores sociais para a variabilidade linguística e de levar em consideração a adequabilidade no processo de correção de textos), acreditávamos que ela não seria “tão rígida” nas percepções sobre as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa, ou seja, não associaria o PL exclusivamente ao critério “ruim”, mas avaliaria as quatro variantes de forma diferente, de acordo os diferentes contextos de fala e escrita. Sobre às correções, pensávamos que ela não sugerisse o apagamento somente do PL e, em seu lugar, a variante CA devido se tratar de um conto, que é considerado um gênero textual “flexível”.

Assim, nossas hipóteses foram parcialmente comprovadas: a) sobre as percepções, a docente avaliou as quatro variantes de forma positiva em todos os contextos apresentados, mas, mesmo que em um pequeno número de diferença, o PL foi a variante “menos” excelente, então, essas percepções podem ser reflexo da bagagem sociolinguística da docente; b) apesar de que nas seções “opinião” e “percepção” a docente ter demonstrado ser ciente e flexível sobre à variabilidade da língua e, especificamente, sobre à variável em questão, no processo de correção do conto, a variante PL foi a variante mais corrigida e o c) CA a variante mais sugerida para substituí-la; d) Além disso, apesar da professora ter afirmado que leva em consideração à adequação ao corrigir os textos, ela não cumpriu esse critério no processo de percepção (como se em todos os contextos fosse adequado as quatro variante) e também no processo de correção, pois esperava-se que no conto também haveria possibilidade de ocorrências das demais variantes.

5.2.3 Marli

É licenciada em Letras (Português/Inglês) em 2021 e mestranda, ambos os cursos em uma Instituição Pública. Além disso, no que se refere ao tempo de experiência em sala de aula, a docente afirma que tem apenas cinco meses e que leciona para o 7º ano do ensino fundamental. Assim, a professora caracteriza a experiência como “difícil” e, que se pudesse voltar ao tempo mudaria de área, porque são muitos os

obstáculos da profissão e que, certamente, tudo isso afeta o seu psicológico. Dentre os obstáculos, Marli cita a falta de experiência, a dificuldade de lidar com certos comportamentos dos alunos e a falta de conhecimentos sobre alguns conteúdos. Ademais, a informante afirma que sempre desejou ter um curso de graduação, mas não especificamente o curso de Letras. Apesar dos empecilhos citados, Marli aponta como ponto positivo da profissão a oportunidade de aprender uma coisa nova todos os dias e de aprender a “olhar o outro” de forma mais sensível e empática.

A informante ratifica que tem o hábito de ler teorias (devido ser mestranda), que participa de três grupos de estudo e que os temas mais recorrentes em sua vida acadêmica se referem aos multiletramentos, letramentos visuais, educação linguística crítica e tecnologias da informação. Além de mencionar sobre essas áreas de pesquisa, a professora acredita que essas teorias são extremamente relevantes em sua prática pedagógica, entretanto, tem muita dificuldade de aliar teoria e prática, devido estar em processo de adaptação da profissão docente. Ademais, a mestranda também comenta que grande parte dessa dificuldade é advinda do fato de que, muitas vezes, a “escola” é altamente exigente em relação ao conteúdo proposto no livro didático e, conseqüentemente, não “tem tempo” para trabalhar algo relacionado ao que as teorias propõem.

Adiante, a professora respondeu as questões concernentes a seção “*Opinião*”. Primeiramente, a docente conceituou língua, gramática, norma linguística e variação linguística. É possível apontar que Marli relaciona a a) língua como prática social e diversidade, o que significa que ela compreende o caráter heterogêneo/dinâmico da língua e que isso está intrinsicamente relacionado as diferentes práticas sociais; b) assim como Eva, a professora Marli também associa a gramática a algo que “dita as normas de uma língua, não aceitando a variação linguística”, assim, fica subentendido que a língua que se distancia da preconizada pela escola não é orientada por uma gramática.

Apesar de associar a gramática unicamente aos preceitos normativos, c) Marli relaciona a “norma linguística” a um certo padrão linguístico, o que significa que ela compreende que a norma em relação a língua se refere a um padrão costumeiro/ordenado em uma comunidade, além da norma imposta; d) por fim, a professora conceitua como variação linguística as várias possibilidades da língua para além da norma e tudo que é considerado “errado” pela gramática. Por intermédio dessa assertiva em relação à variação linguística, é nítido que a docente tem ciência de que a

variação é inerente à língua, entretanto, é considerada “erro” devido os preceitos impostos pela gramática normativa.

Posteriormente, a informante respondeu três questões relacionadas a modalidade oral, escrita e as correções dos textos dos estudantes. Em primeira instância, Marli associa o sucesso da fala, leitura e escrita a uma boa comunicação, o que deixa subentendido a questão de adequabilidade e inteligibilidade, ou seja, o sucesso não é falar/escrever conforme imposto pela gramática normativa, mas quando o falante consegue passar a informação de forma objetiva ao interlocutor. A professora também afirma que, ao corrigir os textos dos discentes, tenta não se limitar aos preceitos da gramática normativa, mas leva em consideração os diferentes contextos de fala e escrita, a criatividade, a produção visual, a organização, a narrativa, as vivências e as experiências.

Na seção intitulada “*Percepção*”, Marli avaliou uma nota (de 1 a 4) para cada variante da variável morfossintática objeto direto de terceira pessoa nas modalidades oral e escrita e nos registros informal, intermediário e formal. Diferente de Pablo e Eva, a professora Marli não avaliou a variante CA como “excelente” na maioria dos casos, pelo contrário, essa variante foi avaliada com nota 4 apenas nos contextos de fala formal e escrita intermediária e, além disso, o CA recebeu nota 3 para a fala informal e nota 2 para a escrita informal e formal. O fato curioso é que esperava que essa variante recebesse nota mais alta na escrita formal e mais baixa para a fala informal.

O SN foi a variante que mais recebeu notas máximas, ou seja, nota 4 para a fala informal, fala formal e escrita intermediária, seguida da nota 3 para a escrita informal e nota 2 para a fala intermediária e escrita formal. Já o PL recebeu apenas uma nota 4 para o contexto de fala formal, seguida da nota 3 para a escrita formal, nota 2 para a fala informal e escrita intermediária e nota 1 para a fala intermediária e escrita informal. O que chama a atenção é o fato do PL ter recebido mais votos altos nas modalidades oral e escrita nos registros formais do que informais. Assim como o PL, o ON também recebeu apenas uma nota 4 e foi no contexto de fala formal, seguida de nota 3 para escrita intermediária, nota 2 para a fala e escrita informal e nota 1 para a fala intermediária.

Veja a seguir as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Marli realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio:

- 1) o diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando *elas*.
- 2) Um dia quis “dar morcego” no carrão chique do português Manuel Valadares, fiz todo um plano para isso, mas não o executei, ~~porque me~~ pois ele me colocou nas suas pernas e deu três tapas em mim, eu jurei por tudo que quando eu crescesse ia matar esse homem desgraçado. Era um plano que eu perseguia com muita vontade, pois arquitetava em minha mente uma forma de mata-lo. ~~queria matar~~.
- 3) Glória me ajudou com isso e cuidou de mim, ~~e~~ foi ai que criei uma grande admiração por ela, ~~admirei por isso~~ pelo fato de ter cuidado de mim quando mais precisei, mas não podíamos contar para mamãe e para o meu papai o que aconteceu comigo, ~~para mamãe e papai senão~~ pois, eu ~~ia~~ iria apanhar.
- 4) Então tive que ir para a escola desse jeito mesmo, estava andando escorando no muro, porque ~~tava~~ meu pé estava doendo muito, ~~quando escutei~~ Escutei a buzina do carro do português, e ele foi parando ~~devargazinho~~ devagar perto de mim, porém ~~o~~ ignorei e continuei andando, até que ele parou mais perto, me impedindo de andar [...]
- 5) Outro dia papai ~~tava~~ estava triste ai resolvi cantar uma música para ~~alegar~~ alegrá-lo ~~ete~~.
- 6) O trem levou embora tudo de mim, não só meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de faze-las tão cedo *elas*.

Assim, Marli sugeriu a substituição de três PL (sentença 1) por um ON (sentença 1), por duas ênclises (sentença 5 e 6), a substituição de dois ON (sentença 2) por dois CA (uma ênclise e uma próclise). As demais alterações foram relacionadas a organização de parágrafo.

Quadro 19 - Análise das respostas da professora Marli

Opinião

1. Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:
 - a) Língua: A minha concepção de língua e poder enxerga-la como uma pratica social, que se constitui, sobretudo, na prática social e na diversidade;
 - b) Gramática: A Gramática é uma forma de sistema linguístico padronizado que dita as normas de uma língua, não aceitado a variação;
 - c) Norma linguística: A norma linguística, seria um conjunto de normas que determina um certo padrão linguístico;
 - d) Variação linguística: A variação linguística seria tudo aquilo que a gramática considera como errado, a variação linguista são as varias possibilidades de língua/ linguagem para além da norma.
2. Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?
Resposta: Falar, ler, e escrever com sucesso, para mim está mais associado a uma boa comunicação.

3. Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?

Resposta: Eu tento avaliar de forma respeitosa e cuidadosa, para que eles possam enxergar a língua para além da gramática, e da norma culta. E sempre mostrando para eles que tudo depende do contexto, e que podemos expandir o nosso conhecimento sobre língua, e utilizá-los em determinados contextos de fala e escrita.

4. Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?

Resposta: Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, eu tento considerar outras questões como a criatividade, a produção visual, a organização, a narrativa, pois eu acredito que um texto e escrito, a partir das nossas vivências e experiências é necessário termos cuidado para não limitar os alunos somente na perspectiva da gramática.

<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 3	Nota 1	Nota 4
SN:	Nota 4	Nota 2	Nota 4
PL:	Nota 2	Nota 1	Nota 4
ON:	Nota 2	Nota 1	Nota 4
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 2	Nota 4	Nota 2
SN:	Nota 3	Nota 4	Nota 2
PL:	Nota 1	Nota 2	Nota 3
ON:	Nota 2	Nota 3	Nota 2

5. Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada "percepção", responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse? Você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse? Resposta: A avaliação ocorreu de forma diferente, porque foi levado em consideração os contextos de cada análise. Levo em consideração a língua como prática social, para além de conceitos linguísticos e estereotipados.

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, percebe-se que Marli compreende que toda língua é regida por normas e que é variável e essa variabilidade é considerada “erro” pela gramática normativa e, além disso, a professora afirma que ao corrigir os textos dos alunos leva em consideração “uma boa comunicação”, deixando subentendido as diferentes situações comunicativas. Apesar dessas considerações pertinentes, observa-se que a docente possui uma ideia não muito aprofundada de variação linguística e, por esse motivo, acreditávamos que isso influenciaria em percepções um pouco aleatórias e também em um pouquíssimo número de correções das variantes.

Um fato curioso é que Marli avaliou as quatro variantes como “excelente” na fala formal e com notas menores na escrita formal e, além disso, neste contexto, o PL foi a variante que recebeu a nota mais alta (muito boa – nota 3). Já no que tange à correção do conto, a docente propôs, na maioria dos casos, a substituição do PL. Assim, percebe-se que as percepções sobre as variantes foram realizadas de forma um pouco aleatória. Aliado a esse fato, é nítido que a professora corrigiu apenas quatro ocorrências em relação a variável objeto direto de terceira pessoa.

Dessa maneira, o fato de as percepções terem sido aleatórias e houve pouquíssimas intervenções sobre a variável em questão no conto, é possível inferir que Marli teve uma certa dificuldade em reconhecer a variável, ou seja, nossas hipóteses foram confirmadas sobre essa professora.

5.2.4 Bia

É licenciada em Letras (Português/Inglês) por uma Instituição Privada em 2011, possui especialização por uma Instituição Pública em 2019 e, atualmente, é mestrande de uma Instituição Pública. A docente trabalha há 12 anos em sala de aula e leciona para o 1ª e 2ª série do Ensino Médio. Além disso, a professora comentou que sempre “se viu” nessa profissão e acredita em sua parcela de contribuição para a formação dos cidadãos, tanto no que diz respeito à educação escolar, quanto para a formação crítica. No que tange aos pontos positivos e obstáculos, a informante destaca, respectivamente, o fato de estar em constante aprendizado e os salários desanimadores.

No que concerne a questão referente a teoria e a prática, Bia afirma que tem interesse a temas voltados ao léxico, cultura, variedades linguísticas e formação de professores. A informante reitera sobre a importância de aliar teoria e prática, mas evidencia que os professores precisam adaptar essas teorias para que elas possam fazer sentido aos alunos, pois, de acordo a docente, algumas teorias contribuem muito mais para os professores do que os conteúdos trabalhados com os discentes.

Logo após a seção sobre a “*atuação docente*”, Bia respondeu às perguntas referentes a seção “*Opinião*”. Nessa seção, a professora conceituou os termos língua, gramática, norma linguística e variação linguística. Por intermédio de suas respostas é possível inferir que a professora considera a) a língua como código convencionalizado, é nítido que trata-se de uma realidade, mas ao limitar-se a isso, ela desconsidera as várias outras questões que influenciam na complexidade da língua; b) a docente demonstra compreender a existência das gramáticas normativas e descritivas, porém, ao redigir que a “a gramática é o conjunto de regras que normativa a escrita”, fica subentendido que na fala “tudo pode”; c) a informante associa a norma linguística a norma-padrão, como se fossem a mesma coisa; d) por fim, a professora demonstra compreender os fatores que influenciam a variação linguística, como fatores regionais, situacionais, tempo e escolaridade.

Mais adiante, Bia respondeu as questões concernentes a fala, escrita e correções. Essa professora associa o sucesso da fala, leitura e escrita a “clareza da mensagem” e que isso vai muito além da gramática normativa, isso demonstra que a docente leva em consideração a coerência dos textos. Questionada sobre o modo de correção dos textos dos discentes, a informante afirma que considera a mensagem que o aluno pretende passar e, se for necessária alguma alteração, ela escreve como deveria ser o enunciado.

Além disso, a docente afirmou que sempre mostra aos alunos a importância de conhecer as “regras gramaticais”, para que saibam usá-las quando necessário. Percebe-se que, nesse caso, Bia relacionou as regras gramaticais a gramática-normativa, como se os alunos não fossem conhecedores das regras gramaticais de sua língua materna. Assim, fica subentendido, novamente, que a língua que se diferencia da empregada da escola não é regida por regras. Apesar da professora deixar tácito que ao corrigir os textos dos alunos considera a inteligibilidade/adequabilidade, ela afirma que a instituição em que trabalha orienta os professores a “contar os erros gramaticais e descontar pontos na nota”.

Após responder essas questões relacionadas a fala e escrita, Bia avaliou cada uma das quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa nos três contextos distintos de fala e escrita. Diferente das avaliações de Pablo, Eva e Lis, Bia não avaliou o CA com as maiores notas para “excelente”, pois o SN foi a variante que teve mais notas 4, em todos os contextos de fala e escrita. A variante CA teve nota 4 na fala formal e nos três contextos de escrita. Conforme esperado, essa variante recebeu notas menores (nota 2) para os contextos de fala informal e intermediária. O ON recebeu nota 4 na fala e escrita informal e na fala formal e nota 1 para os demais contextos. Já o PL recebeu nota 4 na fala intermediária e na escrita informal, nota 3 para a fala informal e recebeu nota 1 para os demais contextos.

Veja a seguir as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Eva realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio:

1) o diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando. *Elas*

Percebe-se que a professora Cássia fez apenas uma proposta de substituição em relação a variante PL pelo ON. Provavelmente, as demais variantes não foram

corrigidas por “não parecer errado”, pela dificuldade de reconhecimento da variável ou, até mesmo, por uma certa indisposição por parte da docente.

Quadro 20 - Análise das respostas da professora Bia

<i>Opinião</i>			
1.	Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:		
a)	Língua: é o código convencionado que permite a comunicação entre os falantes de uma comunidade, país, idioma.		
b)	Gramática: é o conjunto de regras que normatiza a escrita, mas ela também pode ser descritiva quando sua preocupação é descrever os fenômenos que envolvem a fala e a escrita.		
c)	Norma linguística: creio que seja a norma padrão ensinada nas escolas.		
d)	Variação linguística: Variedade linguística diz respeito às diferentes formas que os falantes usam a língua dependendo de vários fatores como regionais, situacionais, de acordo com a evolução do tempo (histórico), nível de escolaridade, enfim são muitos os fatores que influenciam essas variações.		
2.	Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?		
	Resposta: Ser capaz de passar sua mensagem com clareza e isso não está relacionado apenas com o domínio das regras gramaticais.		
3.	Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?		
	Resposta: Sempre mostrando ao aluno que precisamos conhecer as regras gramaticais para que saibamos usar quando formos solicitados, mas não devemos menosprezar as pessoas pelo modo como falam. No momento, por orientação da instituição em que trabalho somos orientados a contar os erros gramáticos e descontar pontos na nota.		
4.	Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?		
	Resposta: Não. Sempre levo em consideração a mensagem que ele pretende passar e caso seja necessário mostro a ele, por escrito, como deveria ser tal enunciado.		
<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 2	Nota 2	Nota 4
SN:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
PL:	Nota 3	Nota 4	Nota 1
ON:	Nota 4	Nota 1	Nota 4
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
SN:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
PL:	Nota 4	Nota 1	Nota 1
ON:	Nota 4	Nota 1	Nota 1
5.	Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada "percepção", responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse?		
	Resposta: Não avaliei da mesma forma. Algumas situações permitem uma escrita mais formal soar esnobe, outras permitem uma escrita informal. Mas em situações como uma entrevista ou um noticiário pedem mais formalidade, especialmente com relação à colocação pronominal.		

Fonte: Elaboração própria.

Assim, percebe-se que Bia possui uma ideia limitada de Língua e Norma Linguística, mas demonstra compreender acerca da existência de gramáticas normativas e descritivas e da influência de diversos fatores sociais para a variação linguística. Acerca do processo de correção dos textos dos alunos, a professora afirma que leva em consideração “a clareza da mensagem” e “a mensagem que o aluno pretende passar”, ou seja, a adequabilidade e inteligibilidade dos textos.

Assim, devido ao fato de Bia ser ciente em relação da influência de fatores sociais sobre a variação linguística, esperávamos que essa docente fosse maleável em relação às percepções e, provavelmente, atribuisse nota positiva para o PL em contextos informais e intermediários de fala e escrita e notas maiores para o CA e SN em contextos formais, principalmente, em registros formais da modalidade escrita.

Nossas hipóteses foram parcialmente comprovadas, pois o PL recebeu notas maiores para os contextos de fala informal e intermediária e escrita informal, já para os demais contextos (fala formal e escrita intermediária e formal) essa variante recebeu nota menor (ruim - nota 1). Já o CA e SN receberam nota máxima (excelente – nota 4) nos contextos formais de fala e em todos os contextos de escrita. Sobre a correção do conto, Bia corrigiu apenas um PL, isso significa que, provavelmente, essa professora não reconheceu as demais variantes ou acredita que todas elas estão adequadas para o tipo de texto avaliado.

5.2.5 Nara

É licenciada em Letras por uma Instituição Privada em 2000, especialização concluída (não foi mencionada a Instituição e o ano de conclusão) e mestrado em andamento em uma Instituição Pública. A docente trabalha há 20 anos na sala de aula e leciona para o 9º ano do Ensino Fundamental. Ademais, a professora afirma que sempre desejou ser professora, pois é uma admiradora da Língua Portuguesa. Ela destaca como pontos positivos da profissão a aprendizagem, conhecimento e realização e, como obstáculo, o trabalho em excesso.

Sobre a questão referente a teoria e prática, a mestranda afirmou que lê muitas teorias, pois é corretora de trabalhos de conclusão de curso. E, no que se refere a importância de aliar teoria e prática, Nara afirma que “a teoria nos ajuda a identificar a problemática da sala e dos conteúdos não apreendidos, dos problemas da sala e a conhecer estratégias novas de ensino”.

Logo em seguida, Nara respondeu as questões relacionadas a seção “*Opinião*”. Em primeira instância, a professora conceituou língua, gramática, norma linguística e variação linguística. Assim, a docente define língua como “um conjunto de códigos e palavras estruturadas sob regras determinadas”. De fato, a língua é um conjunto de códigos estruturados, entretanto, ao limitar-se a isso, a informante desconsidera diversas questões sociais importantes que impactam na língua.

Além disso, Nara relaciona o termo gramática ao uso “correto” da língua escrita e falada, como se não existissem outras gramáticas. Apesar de ter uma concepção simplista de gramática, a docente acredita que a norma linguística está relacionada ao padrão de língua habitual em uma comunidade linguística, ou seja, ela tem consciência de que as “normas da língua” não são somente igual a imposta pelas gramáticas normativas, mas são plurais, de acordo com as normas de cada comunidade. Ao definir variação linguística, é nítido que a professora compreende que a língua varia por meio do tempo e da região⁷⁷.

Após essa pergunta relativa as concepções gerais de LP, a informante respondeu três questões em relação a fala, a escrita e correção. A docente associa o sucesso da fala, leitura e escrita à capacidade de se expressar com criticidade, originalidade e saber defender um ponto de vista, ou seja, o sucesso vai além de “dominar” os preceitos normativos, é defender um ponto de vista. Ao ser questionada sobre o processo de correção nos textos dos alunos, a professora afirma que avalia de acordo com as condições de produção e o discurso que os alunos utilizam e que leva em consideração outras questões além da gramática normativa, pois precisa “valorizar a comunicação em primeiro lugar”. Isso significa que Nara acredita que o imprescindível não é seguir unicamente os preceitos normativos, mas conseguir transmitir ao interlocutor a informação de forma objetiva.

Logo após, no que se refere a seção “*Percepção*”, a professora avaliou as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em três contextos de fala e escrita. Novamente, assim como os informantes anteriores, Nara avaliou como a variante mais “excelente” o CA, entretanto, essa variante recebeu menos nota 4 do que em relação as avaliações dos professores anteriores. Ou seja, essa variante considerada mais prestigiada recebeu nota 4 nos três registros da modalidade escrita, nota 3 para a fala informal, nota 2 para a fala formal e nota 1 para a fala intermediária.

O fato do CA ter recebido nota máxima para a escrita significa que a docente a prestigia, especialmente, nessa modalidade. O que chama atenção é o fato do CA ter recebido nota mais alta para a fala informal do que para a fala formal, isso pode estar relacionado a estrutura linguística em que a variante está inserida.

⁷⁷ É imprescindível que tantos os alunos quanto os professores enxerguem a variação linguística além do viés puramente regional, ou seja, que eles percebam que a variação é muito mais complexa e pormenorizada.

A variante SN foi a segunda que recebeu mais votos “excelentes”, especificamente, na escrita informal e intermediária, seguida de nota 3 para a fala informal e intermediária e nota 1 para a fala e escrita formal. Ao que parece, o SN foi mais bem avaliado na modalidade escrita do que a modalidade oral. Tanto o PL quanto o ON não receberam nenhuma nota 4. O ON recebeu nota 2 na fala informal e formal e na escrita intermediária e nota 1 para a fala intermediária e para a escrita informal e formal. Já o PL recebeu nota 2 para a escrita intermediária e nota 1 para todos os demais contextos, o que demonstra que essa variante foi avaliada de maneira estigmatizada, independente do contexto.

Veja a seguir as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Nara realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna da 1ª série do Ensino Médio:

- 1) O diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando ~~(elas) não precisa elas.~~
- 2) Eu jurei por tudo que quando eu crescesse ~~(ia)~~ iria matar esse homem desgraçado. Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria ~~(matar).~~ *matá-lo*
- 3) Depois de alguns dias descobri onde era a casa dele ~~e assim que descobri~~ ~~(repetitivo)~~, fui *visitá-lo*, conversamos bastante.
- 4) Fiquei assustado e perguntei se ~~eramós~~ *(éramos)* amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria ~~matar ele~~ *(matá-lo)* quando virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim.
- 5) O trem levou embora tudo de mim, não ~~se~~ *(só)* meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo *(travessuras)* ~~elas.~~
- 6) O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ ainda *(o)* ouvia.

Assim, percebe-se que Nara propôs três substituições da variante PL (sentença 1, 4 e 5) pelo ON (sentença 1), pela ênclise (sentença 4) e pelo SN (sentença 5). Além disso, a professora também sugeriu que a aluna substituísse o ON pela ênclise na

sentença 2, que a aluna apagasse a sentença 3 que tem o ON para evitar repetição e também sugeriu, na sentença 6, que a aluna colocasse o clítico “o” antes do verbo “ouvira”. Dessa forma, o PL foi a variante que mais recebeu sugestões de substituições.

Quadro 21 - Análise das respostas da professora Nara

<i>Opinião</i>			
1.	Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:		
a)	Língua: conjunto de códigos e palavras estruturadas sob regras determinadas;		
b)	Gramática: conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada;		
c)	Norma linguística: é o uso padrão, relativamente estabilizado tradicional ou socialmente, que se faz de uma determinada língua dentro de uma comunidade linguística;		
d)	Variação linguística: um fenômeno que acontece com a língua e pode ser compreendida por intermédio das variações históricas e regionais.		
2.	Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?		
	Resposta: Saber se expressar com criticidade, com originalidade e saber expor e defender um ponto de vista.		
3.	Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?		
	Resposta: Estão em um processo de construção. Avalio de acordo com as condições e produções e de acordo com o discurso que eles utilizam.		
4.	Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?		
	Resposta: Considero as outras questões. A língua portuguesa é muito rica e diversificada. Precisamos valorizar a comunicação em primeiro lugar.		
<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 3	Nota 1	Nota 2
SN:	Nota 3	Nota 3	Nota 1
PL:	Nota 1	Nota 1	Nota 1
ON:	Nota 2	Nota 1	Nota 2
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
SN:	Nota 4	Nota 4	Nota 1
PL:	Nota 1	Nota 3	Nota 1
ON:	Nota 1	Nota 2	Nota 1
5.	Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada "percepção", responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse?		
	Resposta: O contexto em que ele é produzido.		

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, percebe-se que Nara tem concepções restritas sobre os termos língua e gramática, mas reconhece que a língua possui “normas plurais” e que a variação linguística está intrinsecamente relacionada ao tempo e a região. Além disso, a docente também afirma que ao corrigir os textos dos alunos considera, entre outras coisas, a defesa de um ponto de vista. Assim, devido ao fato da professora ter consciência acerca da variação linguística (mesmo que de forma não tão aprofundada), acreditávamos que ela fosse flexível acerca da percepção sobre o PL, ou seja, atribuisse notas positivas, principalmente, em contextos informais e intermediários de fala. Devido a docente não

ter mencionado acerca da adequabilidade linguística no processo de correção dos textos dos alunos, não teve “pistas suficientes” para fazermos mais suposições em relação às percepções e correções.

Nossa hipótese sobre o PL não foi confirmada, pois esta variante recebeu nota 1 em praticamente todos os contextos, em exceto na escrita intermediária que recebeu nota 3. Novamente, o CA foi a variante mais avaliada como “excelente”, especialmente, na modalidade escrita. O SN foi a segunda variante mais avaliada como “excelente”, nos contextos de escrita informal e intermediária. Já o ON e o PL não receberam nenhuma nota máxima, o que demonstra que são menos valorizadas. Já sobre as correções, majoritariamente, a docente sugeriu a substituição do PL por um SN, ON e SN. Apesar das propostas de substituições não serem somente relacionadas ao CA, é possível afirmar que o CA foi mais bem avaliado em detrimento das demais variantes, especialmente do PL.

5.2.6 Capitu

É licenciada em Letras por uma Instituição Pública em 1999 e possui uma especialização concluída (não foi mencionada a Instituição e o ano de conclusão), leciona LP há 17 anos e, atualmente, trabalha com o 1ª série do Ensino Médio. A professora afirma que, se pudesse voltar ao tempo, teria se formado na mesma área, pois “considera a área mais importante da educação”. Como pontos positivos e negativos encontrados ao longo da carreira, a docente pontua, respectivamente, que a matéria prima é sempre os recursos humanos e a indisciplina de alguns. No que concerne ao hábito da leitura de teorias, Capitu afirma que lê textos relacionados a literatura brasileira e considera muito importante aliar a teoria e a prática, “pois tudo que dá certo é porque foi motivo de estudos teóricos antes de chegar a prática de fato”.

Depois de responder a seção “*atuação docente*”, Capitu respondeu as questões da seção “*Opinião*”. Em primeiro momento, a docente conceituou os termos língua, gramática, norma linguística e variação linguística. Assim, a professora conceitua como língua “as combinações de palavras de um determinado grupo”. Nesse sentido, percebe-se que a informante não associa a língua unicamente aos preceitos normativos, mas compreende que a língua possui peculiaridades em cada comunidade linguística. Ao definir gramática, é nítido que a informante faz uma associação com os usos corretos na

escrita, como se não existissem outras gramáticas e somente a modalidade escrita fosse ordenada.

No que tange ao conceito de norma linguística, é possível verificar que Capitu compreende que norma não se refere apenas aquela que é imposta, mas aos usos linguísticos habituais nas comunidades linguísticas. Por fim, a professora comenta que a variação linguística é “*a diversidade linguística*”. Assim, é notável que a informante entende o que é variação, mas por uma ótica superficial.

Posteriormente, Capitu respondeu três questões em relação a modalidade falada, escrita e as correções nos textos alunos. A professora associa o sucesso da fala, leitura e escrita não a critérios linguísticos, mas a ascensão social e cultural. Ao ser questionada sobre as correções nos textos dos alunos, a informante relata que não faz intervenções na fala, pois respeita a língua materna, já na escrita, ela faz todas as correções ortográficas, uma vez que o papel da escola é ensinar os alunos a usar com propriedade as regras da escrita formal.

Por intermédio dessa resposta, é possível inferir que: a professora compreende que a língua materna é diferente da norma ensinada nas escolas; na modalidade oral, os alunos têm total liberdade, o que deixa implícito que a fala está sempre relacionada ao registro informal; já sobre a escrita, é subentendido que está sempre relacionada a modalidade formal; para o processo de correção dos textos escritos é preciso fazer as correções ortográficas; o papel da escola é, prioritariamente, preparar os alunos para que eles possam usar com propriedade as regras da escrita formal.

Na seção “*Percepção*”, Capitu avaliou de nota 1 a 4 as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em três contextos distintos de fala e escrita. A variante CA, novamente, recebeu a maioria das notas “excelentes”, aliás, foi a única variante que recebeu essa avaliação. Apenas na fala intermediária que essa variante recebeu nota 2, o que parece demonstrar que tem alguma influência da estrutura linguística.

As variantes SN e ON receberam quatro notas 3 (muito boa), sendo que a primeira variante recebeu a avaliação “muito bom” na fala informal e intermediária e na escrita no registro informal e intermediário, já a segunda variante recebeu a atribuição “muito bom” na fala formal e nos três registros da modalidade escrita. Assim, percebe-se que o ON recebeu mais notas boas na modalidade escrita. Já o PL recebeu nota 2 (bom) em todos os contextos apresentados, o que significa que essa variante foi a que menos recebeu votos altos, independente da estrutura linguística em que está inserida.

Veja a seguir as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Capitu realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio:

- 1) O diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, ~~já estou aprontando elas~~. Já estou aprontado alguma.
- 2) Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá e logo vi uma árvore grande e bonita, ~~vi a árvore grande e bonita logo que cheguei~~, logo que cheguei e perguntei ao Portuga qual era o nome dela, então ele me disse que era Rainha Carlota.
- 3) Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo ~~elas~~.
- 4) O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ ainda ouço até hoje.

Assim, Capitu propôs duas substituições do PL (sentença 1 e 3) por um SN (sentença 1) e ON (sentença 3), propôs o apagamento do SN repetitivo na sentença 2 e o apagamento do clítico “o” antes da palavra “ainda” na sentença 4.

Quadro 22 - Análise das respostas da professora Capitu

<i>Opinião</i>			
1.	Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:		
a)	Língua: combinações de palavras de um determinado grupo;		
b)	Gramática: conjunto de regras considerado correta na escrita;		
c)	Norma linguística: padrão social da língua dentro de uma comunidade;		
d)	Variação linguística: diversidade da língua.		
2.	Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?		
	Resposta: Ascensão social e intelectual.		
3.	Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?		
	Resposta: Na fala não costumo fazer intervenções respeitando a língua materna. Na escrita costumo fazer todas as correções ortográficas. Acredito que é papel fundamental da escola usar com propriedade as regras da escrita formal.		
4.	Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?		
	Resposta: Levo em consideração outras questões como o meio social, a estrutura familiar, o histórico de vida de cada indivíduo.		
<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 4	Nota 2	Nota 4
SN:	Nota 3	Nota 3	Nota 2
PL:	Nota 2	Nota 2	Nota 2
ON:	Nota 2	Nota 2	Nota 3
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
SN:	Nota 3	Nota 3	Nota 2
PL:	Nota 2	Nota 2	Nota 2
ON:	Nota 3	Nota 3	Nota 3
5.	Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário,		

intitulada "percepção", responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse?

Resposta: Se houve comunicação assertiva. Existem ocasiões que uma comunicação eficiente vale mais do que cumprir com as regras ortográficas

Fonte: Elaboração própria.

Assim, percebe-se que apesar do equívoco relacionado ao termo gramática e da generalização sobre o conceito de variação, Capitu compreende que a língua possui diferentes normas. Referente aos processos de correções, a docente afirma que faz intervenções somente na modalidade escrita, deixando subentendido que a fala está sempre relacionada ao registro informal e a escrita está sempre relacionada ao registro formal.

Por esse motivo, acreditávamos que o SN, ON e PL receberiam notas maiores para todos os contextos de fala, em detrimento de notas menores para o CA nesses contextos. Já sobre as percepções em relação aos contextos de escrita e no processo de correção do conto, acreditávamos que o CA receberia notas maiores e também fosse a variante mais sugerida no conto.

Entretanto, nossa hipótese sobre a modalidade oral foi refutada, pois a variante CA foi a única que recebeu nota 4 nos contextos de fala, especialmente, nos registros informais e formais, ou seja, essa atitude foi contrária ao que a professora tinha atestado anteriormente, pois ela fez intervenções na modalidade oral. Já sobre a modalidade escrita, nossa hipótese foi confirmada, pois o CA foi a única variante que recebeu nota 4, ou seja, assim como a docente afirmou anteriormente, ela realmente fez intervenções na escrita. Isso significa que ela acredita que em todos os contextos de escrita é preciso ter predominância do CA em detrimento das demais variantes.

No que tange a correção do conto, nossa hipótese não foi confirmada, pois a professora sugeriu a substituição de apenas duas ocorrências de PL por um SN e ON. Assim, é possível perceber que Capitu reconheceu e avaliou as quatro variantes do objeto direto de terceira pessoa no teste de percepções, entretanto, é possível perceber que a docente não reconheceu as demais ocorrências da variável ou então considera que todas essas ocorrências estão adequadas para o gênero textual conto.

5.2.7 Carolina

É licenciada em Letras (Português/Inglês) em 2019 por uma Instituição Pública e não possui curso de especialização. A docente tem 1 ano e 2 meses de experiência em sala de aula e trabalha do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Ademais, a professora

relatou que sempre desejou ser professora, mas no início, desejava se ingressar no curso superior de Matemática, porém, desistiu e fez o vestibular para Letras. Em relação aos pontos positivos encontrados ao longo da sua carreira de docente, Carolina aponta o fato de ter ajudado os demais professores e alunos com inovações no ensino, por meio de aulas dinâmicas, durante o período de aulas remotas.

E, além disso, a professora aponta dois obstáculos: 1) o fato de muitos prefeitos fazerem concursos para pedagogos e depois contratá-los para assumirem turmas de 6º até 9º ano, cargos que seriam assumidos por profissionais formados em outros cursos de licenciatura; 2) defasagem do processo de aprendizagem dos alunos, devido os anos de pandemia. Ao ser questionada em relação ao hábito de leitura de textos teóricos, a informante afirma que lê no momento do planejamento das aulas, mas que não tem uma área preferida, pois “ama tanto a literatura quanto a gramática” e que acredita que é fundamental aliar a teoria à didática, de modo a adaptar com a realidade dos alunos.

Logo adiante, Carolina respondeu as questões relacionadas a seção “*Opinião*”. Preliminarmente, a professora definiu os termos língua, gramática, norma linguística e variação linguística. Percebe-se que a docente define língua como um “código linguístico”, de fato, a professora está acertada nessa definição, entretanto, ao limitar-se a isso, corre o risco de deixar implícito várias questões que influenciam a língua. Adiante, a professora define gramática como “um conjunto de regras que estrutura o uso mais correto de uma língua”, mais uma vez, a gramática é associada ao uso “correto”, que demonstra uma perspectiva prescritiva de língua. Em um terceiro momento, a informante faz uma associação da norma linguística com a norma culta, assim, fica implícito que o modo de falar diferente do “culto” não é regido por uma norma. Por fim, a professora demonstra reconhecer o termo variação linguística, associando-o a diacronia e os dialetos regionais.

Depois, Carolina respondeu três questões relacionadas a fala, escrita e avaliações dos textos dos alunos. Ela associa o sucesso da fala, leitura e escrita a compreensão e uso da língua com êxito. Então, por meio dessa assertiva, é possível compreender que a professora acredita que o sucesso está relacionado a adequabilidade linguística, isto é, a capacidade de adequar a língua aos diferentes usos comunicativos. Ao ser questionada sobre a forma de correção dos textos dos discentes, a docente afirma que considera os diferentes gêneros, contextos e a realidade dos alunos.

No que se refere a seção “*Percepção*”, Carolina avaliou com nota 1, 2, 3 e 4 as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em três contextos distintos

de fala e escrita. Novamente, o CA foi a variante (inclusive, a única) que mais recebeu nota 4 (excelente), na fala formal e na escrita informal e intermediária. O curioso é que essa variante recebeu mais nota alta na fala formal do que na escrita informal e o esperado é que acontecesse o inverso. Ademais, o CA recebeu nota 3 na fala informal e intermediária e nota 2 para escrita formal. Percebe-se, então, que justamente no contexto de escrita formal, que se esperava o número mais alto de avaliação, foi o inverso, ou seja, foi o contexto que a variante recebeu a menor nota.

Dessa vez, a variante PL foi a segunda variante “mais bem votada”, sendo que recebeu nota 3 em três contextos: fala informal e intermediária e na escrita intermediária. Ademais, o PL recebeu nota 2 para a escrita informal e nota 1 para a fala e escrita formal, o que significa que Carolina considera inviável usar essa variante nos registros mais formais.

O SN não recebeu nenhuma nota 4, recebeu nota 3 na escrita informal e intermediária, nota 2 para a fala informal e intermediária e nota 1 para a fala e escrita formal. Isso significa que o SN foi mais bem avaliado na modalidade escrita e nos registros informais e intermediários. Por último, o ON foi a variante que mais recebeu nota “ruim”, sendo que recebeu essa nota para a fala intermediária e para a escrita intermediária e formal, nota 2 para a escrita informal e nota 3 para a fala informal e formal. Assim fica nítido que o ON recebeu mais notas altas para a modalidade oral.

Veja a seguir as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Carolina realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio:

- 1) Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria ~~mata~~-lo.
- 2) Então, eu ~~os~~ comi-os e depois de tudo o português se tornou a pessoa que eu queria mais bem no mundo.
- 3) O trem levou embora tudo de mim, não só ~~se~~ meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer *travessura* ~~travessuras~~. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de fazer tão cedo-as ~~elas~~.
- 4) O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei ~~de~~ do papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o~~ ainda ouvia-o.

Assim, Carolina propôs a substituição do ON pela ênclise na sentença 1, a substituição da próclise pela ênclise na sentença 2, a substituição do PL pela ênclise na sentença 3 e, por último, propôs que a aluna retirasse o clítico “o” antes da palavra “ainda” e colocasse em ênclise ao verbo “ouvia” na sentença 4.

Quadro 23 - Análise das respostas da professora Carolina

<i>Opinião</i>			
1.	Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:		
a)	Língua: é um código linguístico;		
b)	Gramática: é um conjunto de regras que estrutura o uso mais correto de uma língua;		
c)	Norma linguística: esse termo é novo. Acredito que se refere sobre as regras da norma culta da língua;		
d)	Variação linguística: variações da língua durante a história, como por exemplo dialetos regionais.		
2.	Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?		
	Resposta: Significa compreender e fazer uso da língua com exceto.		
3.	Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?		
	Resposta: Na fala existe muitas variações linguísticas, e são refletidas muitas vezes na escrita, devido, a influência da linguagem digital.		
4.	Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?		
	Resposta: Considero outras questões, devido, existe diferentes gêneros, contexto e considero também a realidade que os meus alunos estão vivendo no momento.		
<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 3	Nota 3	Nota 4
SN:	Nota 2	Nota 2	Nota 1
PL:	Nota 3	Nota 3	Nota 1
ON:	Nota 3	Nota 1	Nota 3
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 2
SN:	Nota 3	Nota 3	Nota 1
PL:	Nota 2	Nota 3	Nota 1
ON:	Nota 2	Nota 1	Nota 1
5.	Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada "percepção", responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse?		
	Resposta: Diferente, pois são gêneros diferentes. Deve ser levado em consideração a característica do gênero e também onde ele está circulando. Sem falar a linguagem usadas pelos interlocutores.		

Fonte: Elaboração própria.

Enfim, percebe-se que Carolina obteve alguns equívocos em relação aos conceitos de língua, gramática e norma linguística e, além disso, a docente demonstrou reconhecer a variação linguística em relação à diacronia e região. Sobre o processo de correção dos textos, a docente afirmou que considera os diferentes gêneros textuais e contextos.

Sendo assim, sobre as percepções linguísticas, acreditávamos que essa professora, por um lado, atribuiria nota positiva para o PL, ON e SN e notas menores para o CA na modalidade oral, especialmente, nos registros informais e intermediários

e, por outro lado, atribuiria notas maiores para o CA e menores para o PL nos contextos de fala e escrita formais. Em relação à correção do conto, esperávamos que a docente não sugeriria muitas alterações sobre a variável, por ser um gênero textual considerado flexível.

Sobre os testes de percepções sobre a modalidade oral, nossas hipóteses foram parcialmente comprovadas, pois o CA não recebeu notas menores nos contextos de fala informal e intermediário, sendo que recebeu a mesma nota do que o PL (nota 3) para estes contextos, esperávamos notas menores para o CA por supostamente inferir em algo “forçado”.

Sobre a modalidade escrita, nossas hipóteses também não foram completamente confirmadas, pois apesar do CA ter recebido nota 4 nos contextos informais e intermediários, recebeu uma nota menor no contexto formal, justamente no contexto que esperava-se uma nota maior. Já a hipótese sobre a correção do conto foi confirmada, pois Carolina sugeriu apenas uma substituição do PL por uma ênclise⁷⁸. Assim, é possível que esse pequeno número de sugestões de substituições esteja relacionado à dificuldade de reconhecimento da variável ou ao fato de a professora considerar as quatro variantes como adequadas para o gênero em questão.

5.2.8 Irandé

É licenciada em Letras (Português/Inglês) em 2015 e mestranda, ambos os cursos por uma Instituição Pública. Leciona LP há 6 anos e, no período da pesquisa, estava trabalhando com o 5º ano, 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Além disso, a professora afirmou que sempre desejou ser docente de LP, pelo amor a literatura e a educação. No que diz respeito aos pontos positivos, Irandé ressalta a diversidade em sala de aula e, como obstáculo, a falta de recursos na escola, tanto em nível estrutural como pedagógico. Já no que diz respeito a teoria e prática, a professora afirma que gosta de ler textos relacionados a educação linguística crítica, formação de professores e tecnologias na sala de aula e acredita que a junção de teoria e prática possibilita o ensino contextualizado e que essa é a forma da pesquisa realmente contribuir com a escola.

No que concerne a seção “*Percepção*”, inicialmente, Irandé define os termos língua, gramática, norma linguística e variação linguística. É nítido que a docente compreende que a língua é um organismo vivo e que sofre modificações ao longo do

⁷⁸ É imprescindível mencionar que além dessa sugestão, Carolina também sugeriu a substituição de um ON e uma próclise por uma ênclise.

tempo. Apesar da resposta ser sucinta, é possível verificar que a professora entende que a gramática não se equivale a língua, mas é uma parte desta. Já em relação à norma linguística, é nítido que a informante a considera como algo além da gramática normativa. Por último, verifica-se que Irandé associa a variação linguística “a mudanças na língua de acordo com os fatores sociais”.

Logo após, Irandé respondeu três perguntas relacionadas a fala, escrita e correções dos textos de alunos. Primeiramente, a docente associa o sucesso da fala, escrita e leitura a capacidade de se comunicar na língua nativa e transitar entre gêneros textuais e variações linguísticas. Isso significa que a professora acredita que o sucesso é muito além de falar e escrever de acordo os pressupostos da gramática normativa, é saber adequar a língua mediante os diversos contextos comunicativos. Ademais, a informante também ratifica que ao corrigir os textos dos alunos, leva em consideração “a capacidade argumentativa, linearidade das ideias e sistematização do pensamento”.

No que concerne a seção “*Percepção*”, Irandé avaliou de nota 1 a 4 os três contextos de fala e escrita. Nesse caso, em específico, nem a variante CA e nenhuma outra receberam nota 4. Além disso, percebe-se que as variantes CA, SN e PL receberam nota 3 em quatro contextos distintos. O CA recebeu nota 3 na fala formal e nos três registros da modalidade escrita, nota 2 para a fala informal e nota 1 para a fala intermediária. O fato da variante CA ter recebido nota “muito boa” nos três contextos de escrita, demonstra que Irandé acredita que na modalidade escrita deve prevalecer essa variante.

Já o SN recebeu nota 3 nos três contextos de fala e na escrita informal, nota 2 para a escrita intermediária e nota 1 para a escrita formal. Isso significa que, para Irandé, o SN é mais valorizado na fala. O PL recebeu nota 3 para a fala intermediária e para os três registros da escrita, isso não era esperado, pois, devido essa variante ser considerada a mais estigmatizada, acreditava-se que obteria uma nota menor na escrita e uma nota maior na fala. Nota-se que, a variante ON foi a menos valorizada por Irandé, uma vez que escrita formal e nota 1 para a escrita intermediária.

Veja a seguir as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Irandé realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna da 1ª série do Ensino Médio:

- 1) O diabinho ~~ho que tem~~ dentro de mim, ~~me~~ atenda para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando ~~elas~~.

- 2) Fiquei assustado, e perguntei se ~~eram~~~~os~~~~éramos~~ amigos agora, ele ~~me disse~~~~respondeu~~~~que~~ sim, e-me perguntou se ~~eu~~ ainda queria ~~mat~~~~matá-lo~~~~ar~~ ele quando virasse um homem, ~~eu~~ disse que não teria coragem de matar ninguém, ~~muito~~ menos *ainda* ele que era tão importante para mim.
- 3) Teve um dia que ~~eu~~ levei uma das ~~minhas~~ piores surras, estava fazendo um balão que aprendi fazer com o Totoca, e Jandira ~~me~~ chamou para jantar, e ~~eu~~ não queria ir, porque ~~gostaria de~~~~queria~~ terminar mais cedo ~~meu balão~~.
- 4) Então ~~eu~~ termine calmamente o ~~meu~~ balão e ela me bateu, ~~então~~ ~~eu~~ chamei-a ~~ela~~ de puta.
- 5) ~~E~~ até Totoca entrou no meio, e deu murros na minha boca, ~~que~~ chegou a quebrar um dente ~~meu~~, Glória viu o dente quebrado ~~que~~ ~~quebrou~~ e brigou com eles e me ajudou.
- 6) Outro dia papai ~~estava~~ triste, ~~ei~~ resolvi cantar uma música para ~~ale~~~~galegrá-lo~~~~ar~~ ele.
- 7) Depois de vários dias fui ver o Portuga, ~~e~~ encontrei-o na Confeitaria.
- 8) Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá, e ~~logo~~ vi uma árvore grande e bonita, ~~a~~ ~~vi~~ ~~vi~~ ~~a~~ ~~árvore~~ ~~grande~~ ~~e~~ ~~bonita~~ logo ~~que~~ ~~cheguei~~ ~~na~~ ~~chegada~~, e perguntei ao Portuga qual ~~era~~ o nome dela, ~~então~~ ele me disse ~~ser~~ ~~que~~ ~~era~~ Rainha Carlota.
- 9) O trem levou embora tudo de mim, não ~~só~~ meu amigo/pai, mas minha imaginação e, ~~minha~~ alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras.
- 10) Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de ~~fazê-la~~~~ser~~ ~~tão~~ ~~cedo~~ ~~elas~~.

Irândé propôs cinco substituições da variante PL (sentença 1, 2, 4, 6 e 10) pelo ON (sentença 1) e pela ênclise (sentença 2, 4, 6 e 10). Ademais, a professora propôs a substituição do SN por um ON na sentença 3, substituição do CA pelo ON na sentença 7 e o apagamento do SN repetitivo na sentença 8.

Quadro 24 - Análise das respostas da professora Irândé

Opinião

1. Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:
 - a) Língua: organismo vivo;
 - b) Gramática: uma das formas de entender a língua;
 - c) Norma linguística: formas de expressão por meio da língua;
 - d) Variação linguística: mudanças na língua de acordo com fatores sociais.
-

2. Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?

Resposta: conseguir se comunicar na língua nativa, conseguindo transitar entre gêneros textuais e variações linguísticas.

3. Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?

Resposta: Isso é relativo, tem muitos fatores que influenciam (idade, sexo, localização geográfica, questões socioeconômicas). Pós pandemia percebi o aumento no uso de gírias, internetês e distanciamento da norma padrão.

4. Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?

Resposta: Considero outros fatores, pois o domínio da norma padrão é somente um dos requisitos para a escrita de um texto. Capacidade argumentativa, linearidade das ideias, sistematização do pensamento são outros que considera ao avaliar os textos.

<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 2	Nota 1	Nota 3
SN:	Nota 3	Nota 3	Nota 3
PL:	Nota 2	Nota 3	Nota 1
ON:	Nota 2	Nota 2	Nota 2
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 3	Nota 3	Nota 3
SN:	Nota 3	Nota 2	Nota 1
PL:	Nota 3	Nota 3	Nota 3
ON:	Nota 3	Nota 1	Nota 2

5. Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada "percepção", responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse?

Resposta: Não, porque elas estão em contextos diferentes. Um dos fatores que precisam ser levados em consideração ao avaliar um texto é exatamente o contexto de produção e os interlocutores.

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, percebe-se que Irlandé é bastante sucinta em suas respostas, mas apesar disso, é possível verificar que a docente tem um olhar científico sobre a língua e compreende a influência de fatores sociais para a variabilidade linguística. A docente afirma que o sucesso da fala, leitura e escrita está relacionado com a capacidade de transitar entre gêneros textuais e variações linguísticas, o que deixa subentendido a importância dos alunos adquirirem repertórios sociolinguísticos suficientes para adequar a língua em diversos contextos comunicativos.

Assim, acreditávamos que, sobre os testes de percepções, que Irlandé levasse em consideração a adequabilidade linguística, ou seja, avaliasse o PL e o ON de forma positiva nos contextos informais e intermediários de fala e escrita (principalmente, na primeira modalidade) e de forma negativa nos registros formais. Em contrapartida, acreditávamos que o CA fosse avaliado de forma positiva nos contextos de fala e escrita formal e negativa nos outros contextos, principalmente, em registros informais. Sobre a correção do conto, acreditávamos que a professora não realizaria muitas intervenções, pois trata-se de um gênero textual considerado flexível.

Nossas hipóteses sobre os testes de percepções foram parcialmente confirmadas, pois o CA realmente recebeu menores notas nos contextos informal e intermediário de fala e nota maior no contexto formal de fala⁷⁹ e o PL realmente recebeu notas maiores para a fala e escrita informal e intermediária e nota ruim para a fala formal. Entretanto, diferente do que imaginávamos, o PL recebeu nota muito boa para o contexto de escrita formal. Apesar de Irlandé ter ofertado nota 3 ao PL nos três contextos de escrita, é possível verificar que essa variante foi a mais corrigida no conto e, em seu lugar, a professora propôs, na maioria dos casos, o uso da ênclise.

5.2.9 Márcia

É licenciada em Letras (Português/Inglês) em 1999 por uma Instituição Pública, especialização concluída em 2001 por uma Instituição Privada e outra especialização concluída em 2005 por uma Instituição Pública. A docente tem 22 anos de experiência em sala de aula e, no momento da pesquisa, trabalhava do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Ao ser questionada se pudesse voltar ao tempo, se seguiria a mesma área profissional, a professora afirma que não, devido à desvalorização da profissão. Ressaltou como obstáculos enfrentados ao longo da carreira docente o “desinteresse, falta de desejo e a não visão da importância da educação por parte de alguns alunos e alguns pais”. Além disso, apontou como pontos positivos o fato de estar em constante processo de aprendizagem e a sua contribuição para a formação de crianças e adolescentes. Já no que diz respeito a teoria e prática, Márcia afirma que gosta da leitura de textos relacionados a educação especial e inclusiva, transtorno do espectro autismo (TEA), letramento e psicopedagogia. Além disso, ela ressalta a importância de aliar teoria e prática para “mais possibilidades na difícil tarefa educacional”.

Seguidamente, Márcia respondeu quatro questões da seção “*Opinião*”. Em primeiro momento, a professora definiu os termos língua, gramática, norma linguística e variação linguística. Assim, a docente compreende como língua “um sistema de signos usados para nos comunicar”. Novamente, a língua foi associada a um sistema de signos e comunicação, o que é, de fato, uma realidade, entretanto, como já foi ressaltado em

⁷⁹ É importante reiterar que na modalidade escrita, a variante CA recebeu nota 3 em todos os registros, ou seja, não era exatamente o que pensávamos que ocorreria, pois pensávamos que essa variante receberia notas menores nos registros informal e intermediário.

momentos anteriores, ao limitar-se a isso, fica de fora uma série de questões essenciais para a língua.

Por intermédio do conceito de Márcia em relação ao termo gramática, é nítido que essa informante compreende que existem outras gramáticas além da normativa e de que ela é essencial para a “organização” da língua. Em outras palavras, é evidente de que essa professora entende que toda língua é regida por uma gramática. Esse reconhecimento, certamente contribui para um olhar menos preconceituoso em relação a variação linguística.

Seguidamente, a docente associa o termo norma linguística “a normatização da língua conforme a gramática”. Em primeiro momento, parece que essa informante tem uma concepção prescritiva de norma, mas, levando em consideração a resposta anterior referente a gramática, é possível que essa professora compreenda a norma em uma perspectiva heterogênea. Por fim, Márcia define como variação linguística as alterações que os falantes fazem na língua, assim, é possível verificar que a docente reconhece que a variação é inerente à língua, entretanto, de uma forma mais generalizada.

Logo após a definição desses termos (língua, gramática, norma linguística e variação linguística), Márcia respondeu três questões em relação a modalidade oral, escrita e correções dos textos dos alunos. A professora associa o sucesso da fala, leitura e escrita a capacidade de compreensão entre locutores e interlocutores e a adequação dos usos linguísticos conforme a situação comunicativa, nos diferentes registros. Ademais, a docente afirma que, ao corrigir os textos dos alunos, considera a situação e o gênero trabalhado.

Na seção “*Percepção*”, Márcia atribuiu nota 1, 2, 3 e 4 para as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em três contextos distintos de fala e escrita. A variante CA foi a que mais recebeu votos “excelente”, inclusive, somente na fala formal que essa variante recebeu nota 1. Esperava-se que, a fala informal que recebesse nota menor, o que não ocorreu. Isso pode indicar que, certamente, a estrutura linguística em que a variante está inserida realmente influencie nas percepções. As demais variantes receberam três notas “excelentes”, mas em contextos divergentes. O SN recebeu nota 4 na fala informal e intermediária e na escrita informal e nota 1 para a fala formal e escrita intermediária e formal. O PL recebeu nota 4 para a fala informal e intermediária e escrita informal, nota 2 para a escrita formal e nota 1 para a fala formal e escrita intermediária. Já o ON recebeu nota 4 para a fala informal e formal e para a escrita informal e nota 1 para a fala intermediária e formal.

Veja a seguir as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Márcia realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio:

- 1) o diabinho que tem dentro de mim me atenta para eu fazer algumas travessuras, ~~ei~~ quando percebo, já estou aprontando ~~elas~~ –as.
- 2) Era um plano que eu perseguia com muita vontade, porque queria ~~matar~~ ~~matá-~~lo.
- 3) Glória me ajudou com isso e cuidou de mim, ~~e~~ admirei-a por isso, mas não podíamos contar para mamãe e papai senão eu ia apanhar.
- 4) O senhor Valadares conseguiu acalmar-me, me segurou e prometeu que ia me levar para comer doces se eu não chorasse. Então eu ~~os~~ comi-os e depois de tudo o português se tornou a pessoa que eu queria mais bem no mundo.
- 5) Fiquei assustado e perguntei se ~~eramos~~ ~~éramos~~ amigos agora, ele me disse que sim, e me perguntou se eu ainda queria ~~matar~~ ~~ele~~ ~~matá-lo~~ quando eu virasse um homem, eu disse que não teria coragem de matar ninguém, muito menos ele que era tão importante para mim.
- 6) Então eu terminei calmamente meu balão e ela me bateu, ~~então~~ eu chamei-a ~~ela~~ de puta.
- 7) Outro dia papai ~~tava~~ estava triste, ~~ai~~ resolvi cantar uma música para ~~alegar~~ ~~ele~~ ~~alegrá-lo~~.
- 8) Mais tarde fomos para o rio pescar, chegamos lá e logo vi uma árvore grande e bonita, ~~vi a árvore grande e bonita logo que cheguei~~, e perguntei ao Portuga qual era o nome dela, então ele me disse que era Rainha Carlota.
- 9) O trem levou embora tudo de mim, não ~~se~~ ~~só~~ meu amigo/pai, mas minha imaginação, minha alegria, o diabinho que vivia dentro de mim, e a vontade de fazer travessuras. Agora minha família e a vizinhança podem ficar tranquilos, pois nunca mais vou ter força de ~~fazer tão cedo~~ ~~elas~~ ~~fazê-las~~.
- 10) O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~e~~ ainda ouvia-o.

Assim, Márcia propôs cinco substituições do PL (sentença 1,5, 6, 7 e 9) pela ênclise (sentença 1, 5, 6, 7 e 9), a substituição do ON pela ênclise (sentença 2), a substituição da próclise pela ênclise (sentença 3 e 4), o apagamento do SN repetitivo na

sentença 8 e propôs que a aluna retirasse o clítico “o” antes da palavra “ainda” e colocasse a ênclise ao verbo “ouvia”. Logo, a variante PL foi a que mais recebeu propostas de substituições e a ênclise foi a possibilidade mais sugerida.

Quadro 25 – Análise das respostas da professora Márcia

<i>Opinião</i>			
1.	Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:		
a)	Língua: Acho q língua é um sistema de signos usados para nos comunicar;		
b)	Gramática: são as regras q regem uma língua;		
c)	Norma linguística: seria essa normatização da língua conforme a gramática;		
d)	Variação linguística: seria as variações- alterações da língua feitas pelos falantes.		
2.	Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?		
	Resposta: É você compreender e ser compreendido pelo seu interlocutor. É você saber escrever, falar e ler conforme exige a situação, forma ou informalmente.		
3.	Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?		
	Resposta: Alguns escrevem como falam. Penso q para escrever, se o momento ou o gênero exigirem, devemos nos preocupar mais com a língua do q quando falamos informalmente.		
4.	Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?		
	Resposta: Como já disse, depende do momento-situação, do gênero tratado. Considero outras questões. Somos reflexo do meio em que vivemos. Temos q levar em conta várias formas de expressão... No caso que exigir mais formalidade o aluno também deve saber empregar a língua.		
<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 1
SN:	Nota 4	Nota 4	Nota 1
PL:	Nota 4	Nota 4	Nota 1
ON:	Nota 4	Nota 1	Nota 4
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
SN:	Nota 4	Nota 1	Nota 1
PL:	Nota 4	Nota 1	Nota 2
ON:	Nota 4	Nota 1	Nota 1
5.	Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada “percepção”, responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse?		
	Resposta: Diferente. Levando em consideração o tipo de texto, o veículo de comunicação, os interlocutores...		

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, percebe-se que Márcia compreende que toda língua é regida por uma gramática. Ademais, a professora reconhece a variação linguística, entretanto, de forma bastante generalizada e também menciona que no processo de correção dos textos dos alunos leva em consideração as diferentes situações e gêneros trabalhados.

Assim, esperávamos que, sobre os testes de percepções, que a docente avaliasse o PL e o ON de forma positiva nos registros informais e intermediários de fala e escrita e de forma negativa nos registros formais das duas modalidades, principalmente, na escrita. Também acreditávamos que o SN e o CA tivessem avaliações mais positivas em

contextos de escrita, sendo o primeiro com avaliações mais positivas no registro intermediário e o último no registro formal. Sobre a correção do conto, acreditávamos que a docente não fizesse tantas intervenções, por tratar-se de um gênero textual considerado flexível.

Nossas hipóteses foram parcialmente confirmadas, pois realmente o PL teve notas positivas nos contextos informal e intermediário de fala e nota ruim no contexto formal de fala, o ON também recebeu nota positiva no contexto informal de fala. Sobre a modalidade escrita, realmente o PL e o ON receberam notas menores nos contextos formais de escrita, sendo que o ON também recebeu nota mínima no contexto intermediário. Ao contrário do que esperávamos o CA recebeu notas positivas nos contextos informal e intermediário de fala e nota mínima no contexto formal dessa modalidade, já sobre a escrita, essa variante recebeu nota 4 em todos os registros.

Sobre as correções do conto, é visível que Márcia propôs, majoritariamente, a substituição do PL pela ênclise. Assim, é perceptível que as percepções da docente referentes à variante PL no contexto de escrita intermediária refletem-se nas cinco propostas de substituição.

5.2.10 Lis

É licenciada em Letras (Português) em 2006 e mestranda, ambos os cursos em uma Instituição Pública. A professora tem 14 anos de experiência em sala de aula e, no momento da pesquisa, estava lecionando para o 6º e 7º anos do ensino fundamental. A docente afirma que, se pudesse voltar ao tempo, teria seguido a mesma carreira ou teria cursado Comunicação ou História.

Como pontos positivos e obstáculos da carreira, a informante cita, respectivamente, a interação com os estudantes e participação na construção de conhecimento e, por último, as burocracias da profissão e a falta de estrutura para diversificar as aulas. Ao ser questionada sobre a teoria e prática, Lis relata que dificilmente tem tempo para se aprofundar na leitura de teorias, mas, por meio da entrada no mestrado, pode reconhecer o quanto é essencial aliar teoria e prática, para transpor a barreira entre o conhecimento acadêmico e a escola.

Posteriormente, Lis respondeu as questões da seção “*Opinião*”. Em primeira instância, conceituou língua, gramática, norma linguística e variação linguística. Percebe-se que a professora considera o caráter dinâmico e cultural da língua, isso

significa que a docente compreende que a língua é heterogênea, se molda aos diferentes contextos comunicativos e é uma forma de compartilhamento das culturas. Percebe-se também que a docente associou a gramática unicamente a modalidade escrita, como se a fala fosse algo caótico, desprovido de ordem.

Já no que se refere a norma linguística, a informante tem consciência de que não se refere simplesmente à normativa, mas algo relacionado a particularidades linguísticas de cada comunidade. Apesar de na resposta anterior, Lis associou a gramática somente a escrita, deixando subentendido a irregularidade da fala, é notável que ela tem consciência que a língua é constituída de várias normas. Por fim, é perceptível que Lis reconhece que a variação linguística é a parte dinâmica da língua, mas sua resposta é generalizada.

Logo em seguida, a professora respondeu três questões relacionadas a fala, escrita e correções dos textos dos discentes. Preliminarmente, a docente associa o sucesso da fala, leitura e escrita com a capacidade de reconhecer as variedades da língua e, de apesar de perceber que há uma norma de prestígio, não a considerar como o único meio de se expressar. Por meio dessa assertiva, é possível verificar que Lis considera essencial que os alunos aprendam adequar/transitar a língua de acordo com os diferentes contextos. Ao ser questionada sobre o processo de correção, a professora comentou que considera a coesão, coerência e se a mensagem segue uma estrutura de início, meio e fim.

Por fim, no que se refere ao formulário, na seção “*Percepção*”, Lis avaliou com nota 1, 2, 3 e 4 as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa. O CA recebeu nota 4 nos três contextos de fala e na escrita informal e intermediária e, justamente na escrita formal, que se esperava uma nota mais alta, a variante recebeu nota 3. O SN recebeu nota 4 na fala informal e intermediária e na escrita informal, nota 3 para a escrita intermediária e nota 2 para a fala formal e escrita formal. É nítido que o SN recebeu menores notas para os contextos formais. O PL recebeu mais notas “muito boas” do que o ON. Assim o PL recebeu nota 3 para os três contextos de fala e a escrita intermediária e formal e nota 2 para a escrita informal. Já o ON recebeu nota 3 para a fala informal e formal e escrita informal e formal e nota 2 para a fala e escrita intermediária. Nota-se que, mesmo que em pequenas proporções de diferenças, o ON recebeu notas menores para os registros intermediários.

Veja a seguir as correções e propostas de substituições das variantes da variável objeto direto de terceira pessoa que Lis realizou na retextualização da obra “O meu pé de laranja lima” em conto, desenvolvida por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio:

- 1) Sou um menininho muito inteligente, esperto, e confesso que tenho uma imaginação muito boa, e sou muito educado e bonzinho, mas às vezes, o diabinho que tem dentro de mim me atenta para fazer algumas travessuras, aí, quando percebo, já estou aprontando ~~elas~~ (*acho que o termo está sobrando*).
- 2) Depois de vários dias fui ver o Portuga e ~~encontrei-o~~ (*o encontrei*) na Confeitaria.
- 3) O barulho do trem dói mais do que todas as surras que levei de papai, do dia que Totoca quebrou meu dente, do dia que desmaiei de dor, e eu ~~o-ainda~~ ouvia (*o ouvia*).

Assim, Lis propôs a substituição do PL pelo ON na sentença 1, a substituição da ênclise para a próclise na sentença 2 e que a aluna retirasse o clítico “o” antes da palavra “ainda” e colocasse em próclise ao verbo “ouvia”.

Quadro 26 - Análise das respostas da professora Lis

<i>Opinião</i>			
1.	Defina, com base em sua experiência e formação docente, as palavras e expressões a seguir:		
a)	Língua: é dinâmica e pela qual expressamos a cultura;		
b)	Gramática: regras que orientam a escrita;		
c)	Norma linguística: algo que o falante da língua identifica, peculiaridades intrínsecas da língua;		
d)	Variação linguística: é o que mostra a dinamicidade da língua.		
2.	Para você, o que significa falar, ler e escrever com sucesso?		
	Resposta: Reconhecer as variedades da língua, perceber que há uma norma de prestígio, mas não considerá-la como o único meio de se expressar.		
3.	Como você avalia a fala e a escrita dos seus alunos? Por quê?		
	Resposta: O meu público-alvo são crianças que estão iniciando nos anos finais do ensino fundamental e trazem algumas dificuldades dos anos iniciais, ainda devo ressaltar que o período de aulas remotas contribuiu para aumentar a defasagem, há muitos alunos com dificuldade de leitura e escrita, muitos podem ser considerados medianos na escrita e leitura, poucos não dominam a escrita e nem a leitura, e raríssimos os que dominam leitura e escrita com fluidez.		
4.	Ao avaliar os textos falados e escritos dos alunos, você leva em consideração somente a perspectiva da gramática normativa ou você considera outras questões? Por quê?		
	Resposta: Não, avalio o todo, não podemos ser presos à gramática normativa, também podemos levar em conta a coerência e coesão das ideias, se tem uma estrutura de início, meio e fim, muitos apresentam dificuldade em concluir o pensamento.		
<i>Percepção</i>			
	Fala informal	Fala intermediária	Fala formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 4
SN:	Nota 4	Nota 4	Nota 2
PL:	Nota 3	Nota 3	Nota 3
ON:	Nota 3	Nota 2	Nota 3
	Escrita informal	Escrita intermediária	Escrita formal
CA:	Nota 4	Nota 4	Nota 3

SN:	Nota 4	Nota 3	Nota 2
PL:	Nota 2	Nota 3	Nota 3
ON:	Nota 3	Nota 2	Nota 3

5. Pergunta de encerramento: No que concerne a terceira e última seção desse formulário, intitulada "percepção", responda: você avaliou as quatro assertivas referentes aos seis contextos linguísticos da mesma forma ou diferente? Por quê? O que você acha que deve ser levado em consideração em um processo de avaliação como esse?

Resposta: Não, algumas avalei em decorrência da produtividade na língua, as que eram mais possíveis de serem produzidas, apesar de não estarem "corretas" do ponto de vista da gramática normativa. Sabemos, que a língua é viva e interativa.

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, percebe-se que Lis foi muito sucinta em relação as perguntas da seção “Opinião”. Apesar disso, é notável que a professora compreende o caráter dinâmico e cultural da língua, tem uma concepção equivocada de gramática e uma ideia generalizada de variação linguística, mas compreende que as normas linguísticas possuem particularidades. Conforme já foi mencionado, a docente associa o sucesso da fala, leitura e escrita à capacidade de reconhecimento das diversas variedades linguísticas e à adequação da língua nos diferentes contextos.

Devido a professora ter uma ideia sucinta de variação linguística, acreditávamos que os testes de percepções ocorreriam de forma um pouco aleatória e, provavelmente, avaliações mais positivas sobre o CA, devido ser a variante mais presente nas gramáticas normativas como a “correta”. Sobre a correção do conto, acreditávamos que haveria poucas intervenções devido à dificuldade de reconhecimento da variável e, se houvesse alguma sugestão, provavelmente, seria a proposta de substituição do PL pelo CA.

Assim, nossas hipóteses foram parcialmente confirmadas, pois, realmente, o CA foi a variante mais avaliada com a nota 4 (excelente), em exceto, justamente, no contexto de fala formal, que pensávamos ser o contexto mais propício para uma avaliação mais positiva. Então, o CA foi a variante que mais recebeu nota excelente, seguida do SN, PL e do ON. Para a escrita intermediária, que é o contexto em que podemos enquadrar o gênero conto, as variantes mais avaliadas de forma positiva foram, respectivamente, CA, SN, PL e ON.

Sobre as correções do conto, nossas hipóteses também foram parcialmente confirmadas, pois Lis apresentou poucas intervenções sobre a variável objeto direto de terceira pessoa e, no que se refere especificamente a variante PL, a professora sugeriu apenas uma substituição pelo ON. Assim, é possível inferir que essa avaliação positiva para o PL no contexto intermediário de escrita possa ter influenciado para o pequeno

número de correções da variante no conto ou pela falta de reconhecimento das variantes por parte da docente.

No presente capítulo, foram analisadas as correções dos docentes relativas à retextualização da obra *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, em conto, desenvolvido por uma aluna do 1ª série do Ensino Médio. Assim, no que se refere ao percentual de correções, verifica-se que o PL (51%) e o CA (25%) foram as variantes mais corrigidas, seguidas do ON (14%) e do SN (10%). Veja a seguir uma tabela que sintetiza todas essas informações:

Tabela 18
- Correções dos professores acerca das quatro variantes da variável objeto de terceira pessoa na retextualização da obra “O meu pé de Laranja Lima” em conto

Variantes	CA	SN	PL	ON
Percentual de correções	25%	10%	51%	14%
Propostas de substituição	12 CA (6 próclises e 6 ênclises), ON e duas reestruturações de parágrafos.	1 ON e 3 sugestões de reestruturação de parágrafo.	6 ON, 3 SN e 21 CA (3 próclises e 18 ênclises).	6 CA (5 ênclises e 1 próclise), 1 SN e apagamento de sentença.
Quantidade de orações que não foram corrigidas	2 orações.	3 orações.	Nenhuma oração.	3 orações.

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que todas as orações que tinham a variante PL foram corrigidas, ou seja, o PL foi a única variante que não passou “desapercebida” pelos professores. Por outro lado, percebe-se que houve orações com as variantes ON, SN e CA que não foram corrigidas por nenhum dos professores. Além disso, é importante reiterar que o SN foi a variante com o maior número de orações não corrigidas, seguido, decrescentemente, do ON (3) e CA (2). No que tange as propostas de substituições das variantes, de forma geral, o CA foi a mais indicada (39 sugestões), seguida do ON (8 sugestões) e SN (4 sugestões).

6. ATIVIDADES ACERCA DA VARIÁVEL OBJETO DIRETO DE TERCEIRA PESSOA PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Estas atividades abordarão, de forma reflexiva, a variável morfosintática objeto direto de terceira pessoa e é indicada para a 3ª série do Ensino Médio. Além disso, é importante ressaltar que o objetivo dessa proposta é propiciar aos alunos a reflexão acerca do caráter heterogêneo da língua, gramática, variação linguística, o combate ao preconceito linguístico e, especificamente, o comportamento da variável em questão nas modalidades oral e escrita. Ademais, objetivamos também que os alunos possam pensar/empregar as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em diferentes textos, modalidades e registros.

É importante salientar também que essa proposta foi programada para que a autora a aplicasse em uma turma de uma Escola Pública, entretanto, posteriormente, a autora mudou de pesquisa e optou por analisar as correções de duas docentes referentes aos textos de seus alunos no que se referente à variável em questão, mas, devido o escasso número de variantes encontradas nos textos, novamente, a pesquisadora mudou de pesquisa: desta vez, o objetivo era compreender as percepções/correções de 10 docentes do ensino básico sobre a variável em questão.

Além disso, é preciso enfatizar que tais atividades representam apenas uma sugestão de trabalho, com base nas discussões promovidas nesta dissertação. Ademais, é importante mencionar que parte dessas propostas pedagógicas foram publicadas pela autora em revistas, capítulos de livros e em anais de congresso durante o período do Mestrado⁸⁰. É imprescindível reiterar também acerca do posicionamento da BNCC sobre o trabalho com a variação linguística no ensino médio:

(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o

⁸⁰ Segue a seguir os títulos e *link* de acesso para esses trabalhos que foram desenvolvidos pela autora da presente dissertação no período de Mestrado:

- a) “Proposta didática sobre a variável objeto direto de terceira pessoa na modalidade oral”, disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sielli/article/view/15010>
- b) “O objeto direto de terceira pessoa na modalidade escrita: uma proposta didática”, disponível em: <http://falangemiuda.com.br/index.php/refami/article/view/436>
- c) “Breves reflexões sobre percepções linguísticas do objeto direto de terceira pessoa: uma proposta pedagógica”, disponível em: <https://online.fliphtml5.com/ggbfm/wzbh/#p=4>

respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (BNCC, 2017. p. 500).

Dessa forma, as propostas pedagógicas do presente trabalho se enquadra no critério mencionado, uma vez que propõe a reflexão do fenômeno morfossintático objeto direto de terceira pessoa nas dimensões regionais (atividade nº 9, letra “a”, p. 212 - 213), situacionais (atividade, nº 1 – 8, p. 208 – 212; atividade nº 4 – p. 215 – 216; atividade nº 1, 2 e 3, p. 216 – 218; atividade nº 6, p. 219 - 222), etárias (atividade nº 9, letra “f”, p. 214) e nível de escolaridade (atividade nº 9, letras “b”, “c”, “d” e “e”, p. 213 – 214; atividade nº 4, p. 219).

Assim, por intermédio desses exercícios que propiciam uma reflexão acerca da influência de fatores sociais e situacionais no comportamento da variável em questão, os alunos compreenderão, certamente, que a variação é inerente à língua e está intrinsecamente relacionada com fatores sociais e aos diversos contextos de fala e escrita, nos mais variados gêneros textuais.

Além disso, a atividade nº 5 (p. 218) estimula aos alunos a refletirem acerca das avaliações/percepções em relação às quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa, ou seja, de que a variante CA foi avaliada com mais prestígio, já o PL, mesmo que em pequenas proporções, foi a variante mais desprestigiada. Ademais, esse exercício também estimula aos estudantes a refletir que existem outros fenômenos linguísticos que são mais estigmatizados. Dessa maneira, esse exercício se enquadra na parte apontada na BNCC, sobre a importância da compreensão acerca das variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas e de que essas percepções são relacionadas a critérios sociais.

CONTEÚDOS:

- Gêneros discursivos: carta de leitor e experiência de relato pessoal;
- Produção escrita;
- A variável objeto direto de terceira em diferentes modalidades e registros, além da perspectiva diacrônica e percepções.

AULAS PREVISTAS:

- Oito aulas, distribuídas em cinco atividades. Acreditamos que oito aulas são suficientes para o objetivo dessa proposta, pois, inicialmente, será realizado um

diagnóstico de escrita dos alunos (duas aulas) e, posteriormente, os alunos irão refletir sobre as divergências das gramáticas normativas e descritivas (uma aula), sobre o comportamento da variável objeto direto de terceira pessoa em diferentes registros na modalidade oral (duas aulas) e escrita (duas aulas) e sobre as percepções acerca dessa variável.

OBJETIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

- Levantar conhecimentos prévios dos alunos acerca das quatro variantes (PL, ON, SN e CA) da variável objeto direto de terceira pessoa na produção escrita de uma carta de leitor e um relato de experiência pessoal;
- Levantar conhecimentos prévios dos alunos acerca da língua, gramática, coesão textual, transitividade verbal, objeto direto de 3º pessoa e suas quatro variantes;
- Refletir acerca das a) diferenças entre o Português Brasileiro e Português Europeu, b) sobre as discrepâncias das gramáticas normativas e descritivas, c) percepções e d) comportamento da quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em diferentes modalidades e registros;

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Quadro e giz, folhas impressas, gramáticas normativas e descritivas, caneta, lápis, borracha, vídeos, caixas de som e mais equipamentos que forem necessários.

AVALIAÇÃO:

- Os alunos serão avaliados por meio das atividades propostas em todas as aulas e as três propostas de escrita na última aula.

6.1 Atividade 1⁸¹

Diagnóstico inicial sobre os conhecimentos prévios dos alunos: Produção de uma carta de leitor e um relato de experiência pessoal.

⁸¹ Essa proposta de aula sobre uma produção inicial de escrita foi inspirada em Cabral (2016).

AULAS PREVISTAS: 2 aulas com duração de 50 minutos.

EXPECTATIVA DE ENSINO:

- Estimular duas propostas de escritas: uma menos formal e outra mais formal.
- Levantar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual carta de leitor.
- Compreender as características do gênero carta de leitor.
- Refletir acerca das diferenças do Português Brasileiro e Português Europeu, sobre as discrepâncias das gramáticas normativas e descritivas,

METÓDO

Esta primeira etapa da SD tem como objetivo verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da função acusativa de 3º pessoa na modalidade escrita, em um registro mais/menos formal. Para a concretização dessa atividade, vamos levar duas propostas de escrita: uma carta de leitor e um relato de experiência pessoal.

Nesse sentido, em primeira instância, vamos levar 3 tirinhas (**Anexo 01, 02, 03**) e 2 vídeos de curta metragem (**Anexo 04 e 05**) que abarcam questões relativas desde a violência simbólica até a violência física sobre as mulheres. Nessa conjuntura, vamos comentar, brevemente, sobre o quanto esse tipo de violência vem crescendo no Brasil. Depois disso, vamos levar uma notícia da revista *Veja* (**Anexo 06**), sobre as novas medidas adotadas pelo Senado contra a violência doméstica.

Logo após, vamos abordar sobre o gênero carta de leitor, suas características, sua linguagem (**Anexo 07**) e mostrar alguns exemplos (**Anexo 08**). Por fim, vamos propor aos alunos que eles redijam uma carta à revista *Veja*, argumentando seu ponto de vista sobre o tema abordado.

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados por meio das duas propostas de escrita.

6.2 Atividade 2

Objeto direto de 3ª pessoa: Divergências de perspectivas pelas gramáticas normativas e descritivas.

AULAS PREVISTAS: 1 aula de 50 minutos.

EXPECTATIVA DE ENSINO

- Refletir, brevemente, acerca da história da gramática normativa e como ela está intrinsecamente relacionada a fatores extralinguísticos, de ordem social, cultural e de dominação.
- Compreender a existência de “várias gramáticas”, várias “normas normais” e sobre a “norma idealizada”. Ou seja, refletir acerca da polissemia do termo “norma”.
- Ponderar sobre as divergências das gramáticas normativas e descritivas em relação a função acusativa de terceira pessoa.

MÉTODO

Essa quarta etapa da SD tem como objetivo instigar os discentes a refletirem, sucintamente, sobre a trajetória da gramática normativa e como ela está relacionada com fatores de ordem social e não meramente linguística. Além disso, também almejamos que os alunos possam refletir sobre as divergências das gramáticas normativas e descritivas. Essa parte é muito importante para que os alunos possam compreender a imposição de vários fenômenos de vários níveis da língua e, especialmente, sobre o fenômeno preconizado nesse trabalho.

Nesse viés, em primeiro momento, vamos debater sobre a polissemia do termo “norma”, para que os discentes possam compreender que não existe somente a norma-padrão, mas que o PB, assim como todas as línguas, é o resultado de várias “normas normais”, incluindo as normas cultas e populares. Ademais, vamos comentar sobre a origem e trajetória da gramática normativa e levar alguns exemplos que ratificam as diferenças de alguns fenômenos presentes nela com os usos reais da nossa língua e, principalmente, no que diz respeito ao objeto direto de 3º pessoa. Então, vamos refletir sobre a transitividade verbal e sobre o fenômeno em questão.

Em segundo momento, vamos levar uma tabela sobre a função acusativa de 3º pessoa, de acordo as perspectivas das gramáticas normativas (**Anexo 9**) e das gramáticas descritivas (**Anexo 10**). Logo após, vamos levar frases que exemplifiquem

as quatro variantes (ON, SN, PL e CA) para esse fenômeno no PB. Por último, vamos levar alguns exercícios sobre o assunto que foi trabalhado nessa aula.

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo a participação e as respostas da atividade proposta.

6.3 Atividade 3⁸²

Textos orais em diferentes níveis de monitoramento estilístico.

AULAS PREVISTAS: 2 aulas de 50 minutos.

EXPECTATIVA DE ENSINO

- Refletir sobre o comportamento da função acusativa de 3^o pessoa na modalidade oral, em diferentes níveis de monitoramento estilístico.

MÉTODO

Essa quinta etapa da SD tem como objetivo levar os alunos a refletirem sobre o comportamento do fenômeno em questão na fala, em diferentes contextos de monitoramento linguístico.

Em primeiro momento, vamos levar um vídeo com um falante de norma culta, em um contexto mais alto de monitoração estilística (**Anexo 11**), (haja vista que na aula 3, já vamos passar um vídeo com falantes de norma culta em um contexto menos monitorado (**Anexo 12**), não havendo necessidade de passar outro vídeo no mesmo contexto), com o objetivo que os alunos percebam que até mesmo nesses contextos, é raríssimo a ocorrência da variante clítico, pois esta não faz parte da gramática internalizada dos brasileiros.

Em segundo momento, vamos levar um vídeo com um falante de norma popular, em um contexto de fala mais monitorado (**Anexo 13**), com o intuito que os discentes percebam que os falantes de normas populares também monitoram sua fala dependendo do contexto exigido.

⁸² As atividades de 1 a 7 foram inspiradas no trabalho de Morato (2019).

Nesse viés, acreditamos que a apresentação desses vídeos são cruciais para que os alunos possam perceber as seguintes questões: (1) o registro formal não é exclusivo das normas cultas; (2) o registro informal não é exclusivo das normas populares; (3) todas as “normas normais” variam em um nível de monitoramento linguístico; (4) as normas cultas e populares possuem semelhanças e diferenças e, além disso, ambas se diferenciam da norma-padrão; (5) até mesmo os falantes de normas cultas, em contextos altamente formais da modalidade oral, dificilmente empregam a variante clítico.

Em terceiro momento, vamos levar uma tabela do *Excel* (**Tabela 19, da p. 213**), com resultados gerais de algumas pesquisas variacionistas sobre o comportamento da função acusativa de 3º pessoa na fala em várias regiões do Brasil. O intuito é que os alunos percebam o aumento das variantes ON, SN e PL, em detrimento do declínio do CA, na modalidade falada, em diversas regiões do nosso país. Por último, vamos levar algumas atividades que façam os discentes refletirem sobre tudo que foi trabalhado durante essa aula.

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo a participação e as respostas da atividade proposta.

- 1- Como você considera a língua abordada no primeiro vídeo, em nível de formalidade? Você a caracteriza como formal ou informal? Por quê?
- 2- Como você considera a língua abordada no segundo vídeo, em nível de formalidade? Você a caracteriza como formal ou informal? Por quê?
- 3- Você percebeu semelhanças ou diferenças entre as falas dos dois vídeos? Quais?
- 4- Você acha que fala mais semelhante com o falante do primeiro ou do segundo vídeo? Por quê?
- 5- Sobre o objeto direto de terceira pessoa, qual variante você mais usa no dia a dia, em um contexto de espontaneidade, quando você está conversando com a sua família ou amigos (clítico acusativo, pronome lexical, sintagma nominal, objeto nulo)?

6- Quando você está em uma situação de fala mais formal, por exemplo, apresentando um trabalho escolar, qual variante da variável função acusativa de terceira pessoa você mais usa?

7- Como foi mencionado nas aulas anteriores, as gramáticas normativas, de um modo geral, apontam a variante clítico acusativo (o, a, os, as) como a “única válida” para a variável função acusativa de terceira pessoa. Entretanto, sabemos que existem outras variantes no Português Brasileiro. Nesse sentido, compare o comportamento da variável função acusativa de terceira pessoa presente nas gramáticas normativas e nos dois vídeos apresentados anteriormente: as manifestações desse fenômeno presentes nos vídeos são iguais ou diferentes da gramática normativa? Em relação a língua apresentada nos vídeos, você consegue identificar semelhanças e diferenças entre elas? Quais? Tem algo que você considera “incorreto” de acordo as prescrições gramaticais nos dois vídeos? Se sim, relate o que é!

8- De acordo a pesquisadora e professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, nós podemos compreender a complexidade da variação linguística do Português Brasileiro por meio de três contínuos.

O primeiro é denominado contínuo de urbanização, na qual, a ponta do lado esquerdo diz respeito aos falares típicos da zona rural. No meio, fica a área rurbana, que diz respeito aos migrantes de origem rural que preservam seu repertório linguístico, mas que recebem influência urbana, seja por meio da mídia ou até mesmo pelo convívio de pessoas da zona urbana. Já a ponta do lado direito, se refere as variedades urbanas, que são aquelas que recebem a maior influência dos processos de padronização da língua, por exemplo: escola, igreja e outros. Nesse viés, há traços que são exclusivos de pessoas que moram na zona rural e, por isso, são denominados *traços descontínuos*, pois não é *continuado* nas zonas urbanas. Esses *traços descontínuos* são os mais estigmatizados, tachados como “errados” pelas comunidades urbanas, oriundos do preconceito social acerca dos falantes. Além disso, também existem os *traços graduais*, que são aqueles que são presentes na fala de todos os brasileiros, de todas as condições socioeconômicas e, mesmo que às vezes, se distanciam dos preceitos gramaticais, não sofrem avaliação pejorativa e, muitas vezes, são até imperceptíveis. O contínuo de urbanização é representado da seguinte forma:



Variedades	área
variedades	
rurais isoladas	rurbana
urbanas	

padronizadas

O contínuo de oralidade-letramento diz respeito a influência (ou não) direta da língua escrita. Por exemplo, são caracterizados como eventos de oralidade quando têm várias pessoas falando espontaneamente em um bar, sem a presença da escrita, mas a partir do momento, que um dos participantes começa a declamar um poema que ele conheceu por meio das suas leituras, conseqüentemente, o evento deixa de ser especificamente oral e passa a ter influências de letramento. Outro exemplo citado pela autora sobre os eventos de letramento é quando um líder religioso profere um discurso, preparado previamente por meio de um roteiro escrito ou, até mesmo, quando o líder religioso lê algum texto bíblico. O contínuo de oralidade-letramento é representado da seguinte forma:



Eventos	de
eventos de	
oralidade	
letramento	

Por último, o contínuo de monitoração estilística diz respeito desde interações totalmente espontâneas (por exemplo, quando estamos falando com a nossa família no dia a dia) até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante (por exemplo, quando estudamos para apresentar um trabalho oral). O contínuo de monitoração estilística é representado da seguinte forma:



c) Alguns autores optaram por analisar as falas de pessoas de dois (EF e EM) ou três níveis de escolaridade (EF, EM e ES). Você percebeu algumas mudanças nos níveis de ocorrências das variantes CA, PL, SN e ON das pesquisas que retratam dois ou três níveis de escolaridade em comparação às pesquisas com pessoas analfabetas? Quais diferenças você percebeu?

d) Duarte (1986) é uma pesquisadora que analisou somente as falas de pessoas de níveis superiores. Nesse viés, faça uma comparação dos resultados gerais obtidos referentes a variável função acusativa de terceira pessoa nesse trabalho com as pesquisas que levaram em consideração somente as falas de pessoas analfabetas (trabalhos de Omena (1978) e Praia (2020)).

e) Como foi mencionado nas questões anteriores, alguns pesquisadores optaram por analisar as falas de pessoas de diferentes níveis de escolaridade, com o objetivo de verificar se o ensino interfere no aumento/diminuição de determinadas variantes. Mencionamos algumas pesquisas com esse intuito anteriormente, mas por questão de tempo e espaço, vamos nos limitar, nessa questão, aos resultados gerais de Lauar (2014). Por meio de seu trabalho, essa pesquisadora comparou a variabilidade da função acusativa de terceira pessoa, em três níveis de escolaridade, chegando aos seguintes resultados:

Tabela 20 - Frequência relativa de usos das variantes em relação à escolaridade dos falantes

Escolaridade	Clítico acusativo	Pronome lexical	Sintagma nominal	Objeto nulo	Demonstrativo
Fundamental	0,2%	17,0%	30,0%	51,8%	1,1%
Médio	0,8%	12,9%	31,9%	53,1%	1,3%
Universitário	0,9%	6,3%	30,4%	60,7%	1,8%
Total	0,5%	13,6%	30,5%	54,1%	1,3%

Fonte: Lauar (2014, p. 59)

Nesse sentido, você percebeu se o nível de escolaridade interfere no aumento/diminuição de determinadas variantes? O que você percebeu? Faça uma análise cuidadosa a respeito do impacto da escolaridade nos níveis de ocorrências das variantes.

f) Além de analisar o impacto da escolaridade na função acusativa de terceira pessoa, Lauar (2014) também pretendia compreender se essa variável tinha

comportamento diferente em diferentes níveis etários (relativos à idade), para isso, a pesquisadora analisou as falas de pessoas das seguintes idades: 7 a 14, 15 a 25, 26 a 49 e mais de 50 anos. Nesse sentido, a estudiosa chegou à seguinte conclusão:

Figura 9 - Frequência relativa de usos das variantes em relação à faixa etária dos falantes

Faixa etária	Clítico acusativo	Pronome lexical	Sintagma nominal	Objeto nulo	Demonstrativo
7 a 14	0,0%	14,3%	33,4%	50,9%	1,5%
15 a 25	0,5%	14,8%	24,7%	58,4%	1,6%
26 a 49	1,0%	16,2%	33,6%	48,2%	1,0%
Mais de 50 anos	0,3%	8,6%	33,2%	56,7%	1,2%
Total	0,5%	13,6%	30,5%	54,1%	1,3%

Fonte: Lauer (2014, p. 60).

Levando em consideração os resultados descritos nessa tabela, você percebeu se o aumento da idade interfere no aumento/diminuição das variantes? Em relação a faixa etária mais nova, de 7 a 14 anos, é perceptível que os falantes não usam a variante clítico acusativo, o que você acha sobre isso? Será que é coincidência o fato de falantes mais jovens e menos escolarizados (conforme mencionado na questão anterior) não usarem (ou, quando usam, são em menores proporções) essa variante? Descreva sua opinião!

6.4 Atividade 4

Textos escritos em diferentes níveis de monitoramento estilístico.

AULAS PREVISTAS: 2 aulas de 50 minutos.

EXPECTATIVA DE ENSINO:

- Refletir sobre o comportamento da função acusativa de 3^o pessoa na modalidade escrita, em diferentes níveis de monitoramento estilístico.

MÉTODO

Essa sexta etapa da SD tem como objetivo levar os alunos a refletirem sobre o comportamento do fenômeno em questão na escrita, em diferentes contextos de monitoramento linguístico.

Em primeiro momento, vamos levar diferentes textos escritos, com diferentes níveis de monitoramento, para que os alunos possam perceber que a escrita não está isenta da heterogeneidade linguística, pelo contrário, assim como a modalidade oral, também varia em uma escala de monitoramento. Para a concretização desse objetivo, vamos apresentar os seguintes gêneros textuais escritos: tirinha (**Anexo 14**), crônica (**Anexo 15**), carta do leitor (**Anexo 16**) e conto (**Anexo 17**).

O intuito de levar esses diferentes gêneros escritos é que os alunos reflitam que os gêneros escritos possuem “graus” de flexibilidade divergentes, por exemplo: por um lado, a tirinha “aceita” a variante PL sem “problema nenhum”, por outro, uma resenha crítica ou uma redação do Enem é menos flexível nesse sentido, preferindo outras variantes para o fenômeno em questão.

Após a reflexão sobre os gêneros mencionados anteriormente, vamos levar uma tabela com o panorama geral das quatro variantes para a variável função acusativa de 3º pessoa nos textos que foram produzidos na primeira etapa dessa SD, para que os alunos percebam que antes mesmo deles terem essas ponderações ao longo das aulas, eles já tinham conhecimento do fenômeno.

Assim como fizemos na aula anterior, também vamos levar uma tabela do *Excel* com os resultados gerais de pesquisas variacionistas sobre a função acusativa de 3º pessoa, mas dessa vez, são trabalhos que exploram a modalidade escrita (**Anexo 23**). O intuito é que os discentes percebam essa heterogeneidade em textos escritos com diferentes níveis de formalidade e também em suas próprias produções escritas. Por fim, vamos levar algumas perguntas acerca do tema que foi debatido ao longo da aula (**Quadro 05**).

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados de acordo a participação e as respostas da atividade proposta (**Quadro 05**).

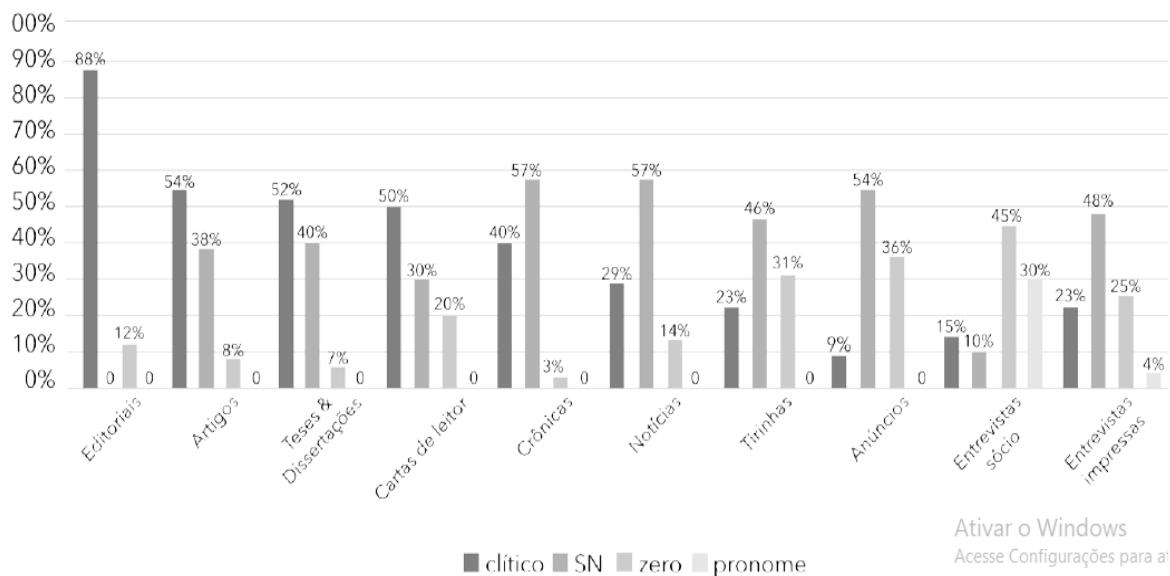
6.5 Atividade 5

1 – Vimos na aula anterior que a língua falada varia em um contínuo de monitoração estilística, isto é, quando estamos em um contexto espontâneo (por exemplo: quando estamos falando com a nossa família no dia a dia), falamos “normalmente”, sem a necessidade de prestarmos atenção se estamos falando de acordo os preceitos gramaticais. Por outro lado, quando estamos apresentando um trabalho escolar tentamos monitorar mais a nossa fala. Entretanto, é interessante ressaltar que nem mesmo nesses contextos mais formais, monitoramos a fala em todos os momentos, por exemplo: pode ser que estejamos apresentando um trabalho e, por isso, monitoramos mais a forma de falar, mas, se na hora da apresentação, os equipamentos eletrônicos estragarem e pedirmos ajuda dos profissionais da área, vamos monitorar menos a fala naquele momento. Você acha que a língua escrita também varia nesse contínuo de monitoração estilística? Ou você acha que essa modalidade está mais relacionada ao caráter mais formal? Redija sua opinião!

2 – Sobre a variável objeto direto de terceira pessoa, você já percebeu como você a escreve, qual variante você mais utiliza? Você sempre escreve a mesma variante, em todos os seus textos ou você opta por diferentes variantes, dependendo do texto? Argumente!

3 – Santana, Pissurno e Lima (2019) são pesquisadores que analisaram o comportamento da variável objeto direto de terceira pessoa em diversos gêneros textuais, chegando nos seguintes resultados:

Gráfico 9 - Distribuição das variantes de preenchimento do objeto direto segundo gêneros textuais



Fonte: Santana, Pissurno e Lima (2019, p. 27).

a) O que você acha sobre o nível de formalidade dos textos apresentados no gráfico? Todos são formais (ou informais) ou possuem níveis diferentes de formalidade? Por quê? **(Objetivo da pergunta: compreender se os alunos entenderam que os textos escritos abordados variam no nível de formalidade).**

b) De acordo o que foi exposto no gráfico anterior, o que você percebeu acerca do comportamento do fenômeno em questão na modalidade escrita? Ele possui um comportamento estável ou heterogêneo? Por quê? **(Objetivo da pergunta: compreender se os alunos entenderam que o objeto direto de terceira pessoa varia na modalidade escrita).**

c) Percebe-se que a variante PL (ele/ela) ocorreu somente nas entrevistas sociolinguísticas e impressas. Por que essa variante não ocorreu nos demais textos? **(Fazer os alunos refletirem que o PL ocorre mais na oralidade e em contextos menos formais).**

d) A variável objeto direto de terceira pessoa teve um comportamento diferente nos textos abordados: (I) alguns textos, tiveram a predominância da variante clítico acusativo (editoriais, artigos, teses/dissertações e cartas de leitor), na qual, foram

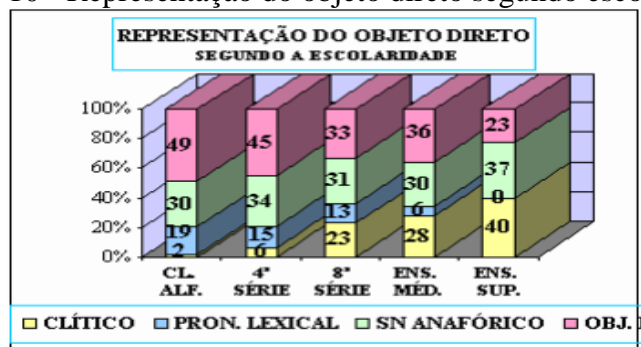
seguidos, majoritariamente, pela variante SN e, em menor escala, pela variante ON; (II) outros textos, tiveram um maior número da variante SN, sendo que, alguns foram seguidos principalmente pelo CA e depois pelo ON (crônicas e notícias) e outros foram seguidos principalmente pelo ON e CA (tirinhas, anúncios e entrevistas impressas); (III) por fim, as entrevistas sociolinguísticas e impressas (que são tipicamente oral) foram os únicos gêneros que tiveram a variante pronome lexical. Nesse sentido, você acha que o nível de formalidade desses textos está relacionado com as diferentes proporções de ocorrências (ou seja, o maior/menor números de determinadas variantes)? Se sim, quais variantes que você acha que são mais presentes em textos formais e informais? Você acha que tem gêneros mais ou menos flexíveis? Argumente!

e) A variante CA ocorreu em todos os textos abordados, mas teve preponderância, respectivamente, nos editoriais, artigos, teses/dissertações e cartas de leitor, na qual, foram seguidos, majoritariamente pela variante SN e, em menor escala, pela variante ON (obs: somente nos editoriais que não tiveram nenhuma ocorrência do SN, pois teve 88% de ocorrência do CA e 12% de objeto nulo). Você acha que o nível de formalidade desses textos está relacionado com as diferentes proporções de ocorrências (ou seja, o maior/menor números de determinadas variantes)? Se sim, quais variantes que você acha que são mais presentes em textos formais e informais? Argumente!

(Fazer os alunos refletirem que esses textos são mais formais, menos flexíveis e, por isso, há um predominância do clítico, menores proporções das demais variantes e a ausência do PL).

4 – Averbug (2007) pesquisou o impacto da escolaridade na escrita dos estudantes brasileiros sobre o fenômeno objeto direto de terceira pessoa e chegou ao seguinte resultado:

Gráfico 10 - Representação do objeto direto segundo escolaridade



Fonte: Averbug (2007).

Observe o gráfico com muito cuidado e responda: Você percebeu se realmente a escolaridade causa impacto nos níveis das variantes? O que você percebeu? Argumente!

6 – a) Reúnem-se em X grupos. Cada grupo vai ficar responsável por quantificar o número de ocorrências de variantes da variável objeto direto de terceira pessoa presentes em determinado gênero textual. Veja na tabela abaixo a divisão de cada grupo em relação aos textos propostos:

Quadro 27 - Gêneros textuais

Grupo A	Texto 1 – Tirinha
Grupo B	Texto 2 – Anúncio
Grupo C	Texto 3 – Crônica
Grupo D	Texto 4 – Notícia
Grupo E	Texto 5 – Carta do leitor
Grupo F	Texto 6 – Resenha crítica
Grupo G	Texto 7 – Conto
Grupo H	Texto 8 – Redação nota mil
Grupo I	Texto 9 – Música

Fonte: Elaboração própria.

a) Nesse sentido, cada grupo deverá preencher a seguinte tabela, de acordo os números de ocorrências das variantes da variável em questão presentes nos gêneros propostos:

Quadro 28 - Exemplo

Ex: Texto 10 – Poesia

CA	ON	SN	PL	TOTAL
0	7	0	3	10

Fonte: Elaboração própria.

Após os grupos quantificarem as variantes dos textos propostos, um representante de cada grupo deverá preencher a tabela no quadro, para que todos possam refletir sobre as ocorrências, de todos os textos analisados.

b) Agora, após os dados analisados dos 9 gêneros textuais, você, juntamente com toda a turma e a pesquisadora vão desenvolver um gráfico (semelhante ao gráfico da questão 3) no quadro, para ter uma maior visibilidade da flexibilidade do fenômeno em questão nos textos trabalhados.

c) Após analisar a distribuição das variantes de preenchimento de objeto direto de terceira pessoa em diversos gêneros textuais (gráfico da questão 3), Santana, Pissurno e Lima (2019) chegaram as seguintes conclusões:

- O objeto nulo (ON) ocorreu em vários gêneros, mas teve predominância somente nos dados das entrevistas sociolinguísticas (45%), único gênero representativo de uma oralidade prototípica na amostra analisada.

- O sintagma nominal (SN) teve usos significativos na maioria dos gêneros observados, à exceção justamente das entrevistas sociolinguísticas, nas quais foi a estratégia menos utilizada (10%).

-Obs.: o fato de o ON ter mais predominância nas entrevistas sociolinguísticas (que é o gênero analisado mais prototípico da fala) e o SN ter números altos em gêneros mais escritos e baixo índice nas entrevistas sociolinguísticas, fez com que os pesquisadores relacionassem o ON ao contexto de modalidade oral e o SN ao contexto da modalidade escrita.

- O clítico acusativo (CA) se assemelha ao sintagma nominal (SN) pelo fato de ter índices maiores em textos mais prototípicos da escrita, entretanto, se diferem pelo fato de que enquanto o primeiro (CA) está mais presente em textos que exigem um maior grau de planejamento linguístico (editoriais, artigos científicos e teses/dissertações acadêmicas), o segundo (SN) está mais presente em textos com graus intermediários/mais ou menos flexíveis de planejamento (notícias, anúncios, crônicas e tirinhas).

- O pronome lexical (PL) ocorreu exclusivamente nos dados de entrevistas, especialmente as sociolinguísticas (30%), não sendo verificado em nenhum dos demais

gêneros. Isso fez com que os pesquisadores relacionassem essa variante ao domínio da oralidade e ao contexto de menor grau de planejamento/monitoração estilística.

Levando em consideração todas essas “descobertas”, os autores desenvolveram o quadro a seguir, sintetizando os traços do fenômeno em relação a modalidade oral e escrita e ao registro mais ou menos monitorado da língua.

Quadro 29 - Traços do acusativo anafórico de 3º pessoa conforme contextos do compósito modalidade e registro de uso da língua

Contextos do compósito modalidade e registro	Traço do acusativo anafórico de 3º pessoa			
	[+nulo]	[+SN]	[+clítico]	[+PL]
Escrita [+monitorada]	-	+	+	-
Escrita [-monitorada]	-	+	-	-
Oralidade [+monitorada]	+	-	-	-
Oralidade [-monitorada]	+	-	-	+

Fonte: Santana, Pissurno e Lima (2019, p. 33).

Logo em seguida, os estudiosos organizaram todos esses gêneros nos contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística, partindo do pressuposto que os gêneros que possuem mais ocorrências do objeto nulo ficam mais próximos do eixo da oralidade e, no que diz respeito ao segundo contínuo, os textos que possuem mais números do clítico acusativo ficam no eixo mais alto de monitoração:

Figura 10 - *Continuum* de oralidade-letramento dos gêneros da amostra



Fonte: Santana, Pissurno e Lima (2019, p. 35).

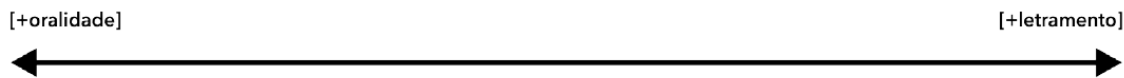
Figura 11 - *Continuum* de monitoração estilística dos gêneros da amostra



Fonte: Santana, Pissurno e Lima (2019, p. 35).

Nesse sentido, considerando tudo que foi exposto, reflita sobre o quadro produzido na questão b (acerca da flexibilidade do objeto direto de terceira pessoa em diversos gêneros textuais) e enquadre todos os nove gêneros em um contínuo de oralidade-letramento e monitoração estilística:

Figura 12 - Exercício: *Continuum* de oralidade-letramento dos gêneros da amostra



Fonte: Adaptado do *continuum* desenvolvido por Santana, Pissurno e Lima (2019, p. 35).

Figura 13 - Exercício: *Continuum* de monitoração estilística dos gêneros da amostra



Fonte: Adaptado do *continuum* desenvolvido por Santana, Pissurno e Lima (2019, p. 35).

ATIVIDADE 5

6.6 Atividade 6

AULAS PREVISTAS: 1 aula de 50 minutos.

EXPECTATIVAS DE ENSINO:

- Refletir sobre as percepções da variável objeto direto de terceira pessoa.

MÉTODO

O fenômeno morfossintático objeto direto de terceira pessoa apresenta um comportamento variável tanto na fala, quanto na escrita, dependendo do grau de monitoramento da situação⁸³. Além de variar na fala e na escrita, esse fenômeno, assim como outros, também recebe avaliações das pessoas. Ou seja, no que se refere as percepções linguísticas, pode ocorrer que os goianos avaliam positivamente uma determinada palavra e os mineiros avaliam essa mesma palavra de forma estigmatizada. Isso acontece, porque é “natural” que nós avaliamos determinadas formas de falar, de acordo nossas perspectivas de vidas e experiências.

Nesse sentido, as pesquisadoras Ferreira e Freitas (2021) disponibilizaram quatro áudios gravados por uma mulher de 25 anos a alguns estudantes de pós-graduação, nível mestrado, na área de Letras, para que pudessem avaliar a fala dessa

⁸³ Ressaltamos a importância de os docentes, antes de trabalhar essa questão relativa as percepções referentes à variável objeto direto de terceira pessoa, trabalhar com os alunos como ela é apresentada nas gramáticas normativas e nas modalidades oral e escrita do PB.

jovem. Dessa forma, primeiramente, essa mulher gravou quatro sentenças, sendo que cada sentença tinha uma variante da variável objeto direto de terceira pessoa⁸⁴.

Logo após a gravação das sentenças, as pesquisadoras pediram para que os 16 estudantes do mestrado escutassem os áudios e avaliassem cada oração, de acordo os seguintes atributos: a) a falante é inteligente; b) a falante é competente; c) a falante é rica; d) a falante é honesta; e) a falante é simpática; f) a falante é boa. Logo após, os estudantes marcaram verdadeiro (V) ou falso (F) para cada variante (ON, SN, PL E CA), de acordo as seguintes assertivas: a) essa pessoa fala bem; b) a profissão da falante é diretora; c) a profissão da falante é faxineira; d) essa pronúncia é adequada.

Ao final, as pesquisadoras chegaram às seguintes conclusões em relação às variantes PL e CA, que são consideradas variantes extremistas (justamente porque enquanto a primeira é mais estigmatizada pela gramática normativa, a segunda é a mais privilegiada):

- Quase 100 % dos 16 estudantes acreditam que o CA está relacionado aos atributos inteligente, competente, simpática e boa. Somente aos atributos rica e honesta que tiveram alguns números de desacordos, ou seja, nem todos associaram o CA à riqueza e honestidade. Além disso, todos concordam que o uso do CA está relacionado à “fala bem” e “a pronúncia é adequada”. Apesar de não associarem o CA ao cargo de “diretora”, a maioria a distanciou do cargo de “faxineira”.
- O PL, que é a variante da variável objeto direto de terceira pessoa mais “combatido” pelas gramáticas normativas, não recebeu “críticas muito severas” pelos estudantes do mestrado. Entretanto, em comparação com as outras três variantes, mesmo que em pequenos números, foi a que mais recebeu votos contras em relação aos adjetivos “boa” e “rica” e as sentenças “a falante fala bem” e “a pronúncia é adequada”. Além disso, recebeu um voto positivo para o cargo de “faxineira”.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que quanto mais aumenta o nível de escolaridade, menos as pessoas usam a variante PL e tem um leve aumento da variante CA na fala e na escrita. Apesar do PL diminuir, ele ainda ocorre até mesmo na fala de pessoas mais escolarizadas. Certamente, é por isso que o PL não recebe uma “discriminação muito forte”, pois ele ainda é frequente na fala

⁸⁴ Ver nos apêndices.

de pessoas mais escolarizadas, em situações informais, como por exemplo, em uma conversa com a família e os amigos.

Por outro lado, tem alguns fenômenos linguísticos que são, na maioria das vezes, alvo de deboche e piada:

Figura 14 - Meme



Fonte: Gorski e Valle (2019)

Dessa forma, a) por que você acha que o PL, provavelmente, é a variante mais estigmatizada em comparação as outras três variantes da variável objeto direto de terceira pessoa? b) as pessoas que foram selecionadas para avaliar essa variável foram estudantes de pós-graduação, você acha que pessoas de outros níveis de escolarização iam fazer a mesma análise? c) além disso, por que você acha que tem outros fenômenos linguísticos que recebem um estigmatização ainda maior? d) você conhece alguma palavra que recebe uma atribuição pejorativa? e) Tem alguma forma de falar que você acha feio, errado ou engraçado? Se sim, por quais motivos que você faz tais atribuições a tais palavras? Você já tinha pensado nisso antes?

AVALIAÇÃO: Os alunos serão avaliados no momento do debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, a presente pesquisa conseguiu alcançar, parcialmente, os três propósitos apontados por Martins, Vieira e Tavares (2014) como urgentes para a Sociolinguística⁸⁵, pois, no presente trabalho buscamos compreender as percepções de docentes de LP, desenvolvemos propostas pedagógicas e esperamos que esse estudo chegue aos professores de LP para incentivar a reflexão sobre a Língua, em geral e, também sobre suas próprias práticas docentes.

Este trabalho evidenciou que as concepções gerais dos docentes em torno de língua influenciam tanto na percepção de fenômenos variáveis quanto na correção dos textos de alunos. Assim, percebe-se que, de modo geral, no que concerne às definições dos termos *Língua*, *Gramática*, *Norma Linguística* e *Variação Linguística* houve uma disparidade de opiniões. Desse modo, o termo *Língua* foi relacionado à comunicação, culturas, combinações/códigos/sistemas linguísticos, organismo vivo e prática social. De certa forma, essas definições demonstram que alguns docentes compreendem a língua como inerente as práticas sociais e culturais, isto é, como algo que vai além da gramática normativa.

No que diz respeito ao termo *Gramática*, nota-se que alguns professores a associou unicamente a gramática normativa e a modalidade escrita, como se a fala fosse caótica e desvencilhada de qualquer tipo de ordem. Por outro lado, alguns professores demonstraram compreender que toda língua é ordenada por uma gramática interiorizada e sobre a existência das gramáticas descritivas.

De forma semelhante, as respostas referentes ao termo *Gramática*, percebe que o termo *Norma Linguística* também teve disparidade de opiniões: alguns professores a associou a gramática normativa, como se fosse a mesma coisa que normatização da língua e, por outro lado, alguns docentes demonstraram compreender que a norma linguística diz respeito a um padrão linguístico/habitual em uma determinada comunidade linguística. Por último, no que concerne ao termo *Variação Linguística*, nota-se que a maioria dos participantes da pesquisa mostraram ter um reconhecimento sobre o tema, entretanto, de forma superficial.

Na etapa intitulada *Percepção*, os professores avaliaram as quatro variantes da variável objeto direto de terceira pessoa em três contextos distintos de fala e escrita.

⁸⁵ Rever os três princípios apontados por Martins, Vieira e Tavares (2014) na p. 42 deste trabalho.

Assim, no que diz respeito aos três diferentes contextos de fala e escrita, podem-se destacar os seguintes pontos:

a) Na assertiva retirada de uma conversa no grupo da família, por meio do aplicativo *Whatsapp* (fala mais informal), os professores avaliaram como “excelente” (nota 4) as variantes CA e SN, já o PL teve a maior quantidade de votos destinados ao critério “muito bom” (nota 3), entretanto, foi a variante mais distante da atribuição “excelente” e, mesmo que em pequenos números (2 votos) foi a mais associada ao atributo “ruim”. Além disso, é importante reiterar que o CA e o PL (as variantes consideradas “extremistas”) foram as únicas que receberam votos que a classificaram como “ruins”, respectivamente, nota 1 e 2. Já as variantes SN e ON não receberam nenhum voto que a classificaram como “ruim”. Assim, mesmo por intermédio de números não tão discrepantes, é possível inferir que a variante PL é a mais estigmatizada, o CA é a mais prestigiada (certamente, essa variante recebeu um voto que a associa ao atributo “ruim” por não participar da língua materna dos brasileiros e, por isso, ter um efeito de algo forçado) e o SN e ON são variantes neutras.

b) Na assertiva retirada de uma conversa entre um casal, no *Youtube* (fala mais ou menos formal), novamente os professores avaliaram o CA e o SN ao critério “excelente” e esta não recebeu nenhum voto que a associasse ao critério “ruim”. Entretanto, nesse contexto de fala, o CA teve 4 votos que o associou ao critério “ruim” e foi o ON que obteve o maior número de votos referente ao atributo “ruim” (6 votos).

c) Na assertiva retirada de uma entrevista que Danilo Gentili realizou com Mário Sérgio Cortella (fala mais formal), novamente o CA foi a variante mais associada ao critério “excelente”, com votos intermediários para a ON e o SN e números menores para o PL. E, assim como aconteceu nos outros dois contextos de fala, o PL foi a variante mais distante do termo “excelente” e mais próxima do termo “ruim.”

d) Na assertiva retirada de uma conversa escrita entre mãe e filha no aplicativo *Whatsapp* (escrita informal), os professores associaram ao termo “excelente”, em ordem decrescente, respectivamente, as variantes CA, SN, ON e PL. Assim, novamente, a PL foi a variante menos associada ao termo “excelente” e mais relacionada ao termo “ruim”.

e) Na assertiva retirada da obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos (escrita mais ou menos formal), assim como aconteceu nos contextos anteriores, o CA foi a mais relacionada ao termo “excelente” e seguida da variante SN, porém, observa-se que

o ON e o PL obtiveram os mesmos votos (apenas um) em relação a esse atributo. Novamente, o PL teve o maior número de votos relacionados ao termo “ruim”.

f) Na assertiva retirada do Jornal “Carta Capital”, assim como ocorreu com os outros cinco contextos anteriores, o CA foi a variante mais relacionada ao critério “excelente”. Ademais, no que concerne as variantes ON, SN e PL, todas receberam números altos em relação ao critério “ruim”.

No que se refere as correções dos contos, observa-se que em ordem crescente de correção, as variantes SN (10%) e ON (14%) se apresentam como as menos corrigidas, seguidas do CA (25 %) e do PL (51%). Já em termos de substituições, nota-se que, em grande parte, os docentes propuseram as substituições pelo CA. Assim, levando em consideração o fato de que no teste de percepções o PL foi a variante mais relacionada ao atributo “ruim”, a CA mais relacionada ao atributo “excelente” e de que os professores corrigiram mais o PL em detrimento das demais variantes e, que além disso, os docentes propuseram que a aluna/escritora do conto substituísse as variantes pelo CA, é possível inferir que, de forma geral: a) o PL é a variante mais estigmatizada; b) o CA é a mais prestigiada; d) o SN e ON são as mais neutras.

Logo, em resposta à pergunta de pesquisa do presente trabalho (Quais as influências das crenças e atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa (LP) sobre a variável objeto direto de terceira pessoa no processo de correção dos textos desenvolvidos pelos alunos?), é possível concluir que, na maioria das vezes, as percepções dos professores são positivas em relação ao CA e negativas em relação ao PL e, conseqüentemente, essas crenças influenciaram o processo de correção do conto, ou seja, a maioria dos professores apagaram majoritariamente o PL e, em seu lugar, propuseram a ocorrência do CA.

Os professores Pablo, Lis, Irlandé tiveram uma percepção mais negativa em relação ao PL e uma percepção mais positiva sobre o CA e isso influenciou no processo de correção do conto, ou seja, esses docentes corrigiram, na maioria das vezes, o PL e, em seu lugar, propuseram o uso da variante CA. A professora Eva, apesar de ter avaliado as quatro variantes de forma positiva, sugeriu, na maioria das vezes, a substituição do PL pelo CA. Bia avaliou o CA como a segunda variante mais positiva e o PL de forma mais negativa e, em relação ao conto, propôs apenas uma sugestão: a substituição do PL pelo ON.

A professora Nara avaliou o CA de forma mais positiva e o PL de forma negativa e, em relação ao conto, sugeriu a substituição de três ocorrências de PL por um

SN, ON e CA. Apesar das propostas de substituições não serem exclusivamente relacionada ao CA, é nítido que a percepção negativa sobre o PL foi refletida no maior número de correção para esta variante.

Capitu também avaliou de forma mais positiva, majoritariamente, o CA e o PL de forma mais negativa e, em relação ao conto, propôs a substituição de duas ocorrências do PL pelo SN e ON. Apesar de serem poucas sugestões, nota-se que a percepção negativa acerca do PL foi refletida no fato de que foi justamente essa variante a única corrigida.

Carolina avaliou com notas mais excelentes, decrescentemente, o CA, PL, SN e ON. Nota-se que, nesse caso, o PL foi a segunda variante mais bem avaliada. No que diz respeito ao conto, a docente propôs a substituição de um PL, ON e próclise pelo uso da ênclise. Assim, nota-se que as percepções positivas acerca do CA foram refletidas nas três propostas de substituições desta variante em relação às outras três.

De forma semelhante Carolina, Márcia também avaliou o CA e o PL de forma mais positiva, seguida do SN e ON. Acerca do conto, houve maiores correções do PL e propostas de substituições do CA. Assim, nota-se que, por um lado, as percepções do PL não foram refletidas na correção, pois, apesar da professora ter uma percepção aparentemente positiva do PL, esta foi a variante mais corrigida. Já em relação ao CA, é notável que houve influências das percepções sobre as correções, pois foi a variante mais avaliada positivamente e a mais sugerida para substituir o PL. Por último, Marli avaliou mais positivamente, decrescentemente, as variantes CA, SN, PL e ON, mas devido o pequeno. Sobre o conto, a docente propôs a substituição do PL pelo ON e a substituição da ênclise para a próclise. Não podemos atestar a influência das percepções nas correções nesse caso.

Nesse sentido, algumas hipóteses foram parcialmente confirmadas: a) em relação ao PL, é possível afirmar que, realmente, é a variante mais avaliada como “ruim”, especialmente, na fala formal (com 60% dos votos relacionados à nota 1 - ruim), seguida pela escrita formal (com 40% dos votos relacionados à nota 1 - ruim). Esperávamos que essa variante fosse mais avaliada com a nota “ruim” no último contexto (hipótese II).

Em relação aos contextos informais de fala e escrita, as hipóteses em relação ao PL foram parcialmente confirmadas, pois, esta variante obteve mais avaliações positivas na fala intermediária e na escrita informal, assim, o primeiro caso não era esperado, somente o segundo. Mesmo o PL não ter recebido o mesmo número de avaliações

positivas no registro informal de fala do que no contexto intermediário dessa modalidade, percebe-se que foi no contexto informal de fala que a variante foi menos associada ao termo “ruim”, ou seja, teve uma certa aceitação dessa variante nesse contexto (hipótese I).

Sobre às percepções relativas às variantes SN e ON, nota-se que a hipótese relacionada ao atributo “ruim” foi confirmada, pois o PL é a única variante que recebeu nota 1 em todos os contextos, seguida do ON que teve dois votos sobre esse critério, o SN com três votos e, por último, o CA com quatro votos. Isso significa que, realmente, o SN e o ON receberam números intermediários relacionados ao atributo “ruim”, sendo que o PL foi a variante mais considerada “ruim” e o CA a variante “menos ruim” (hipótese III).

Em relação às percepções da variante CA, nota-se que, ao contrário do que esperávamos, esta variante não recebeu nenhuma nota “ruim” no contexto de fala informal (hipótese IV). Novamente, as hipóteses sobre o CA foram parcialmente confirmadas: foi comprovado que, assim como esperávamos, o CA é a variante mais associada ao termo “excelente” até mesmo em contextos informais (não pensávamos que essa variante recebesse uma atribuição “excelente” nesse contexto, por passar uma ideia de pedantismo); em relação à modalidade oral, o CA teve o maior número de votos relacionado ao termo “excelente” no contexto de registro formal, assim como pensávamos; entretanto, no que concerne à modalidade escrita, nossa hipótese foi refutada, pois essa variante recebeu o maior número de nota 4 no registro intermediário e no informal e, por último, no registro formal (hipótese V).

No que concerne às correções do conto, nossas hipóteses foram confirmadas: a variante PL foi a mais corrigida no conto, com 49% de correções (hipótese VI); a variante CA foi a mais sugerida para substituir as demais, com 32 sugestões (hipótese VII); as variantes SN e ON tiveram poucas sugestões para substituir as demais, sendo 3 sugestões em relação a primeira variante e 10 sugestões em relação a segunda variante e, além disso, essas duas variantes foram as menos corrigidas (10% de correções para o SN e 13% para o ON, em comparação com 26% para o CA e 49% para o PL), o que reforça a sua “neutralidade” em comparação às outras duas variantes (hipótese VIII).

Assim, esperamos que esse trabalho possa contribuir para a leitura, reflexão e ideias para planejamentos de aulas para os docentes da educação básica e para professores em formação, pois é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração os resultados sociolinguísticos sobre o

Português Brasileiro, para que os discentes possam compreender que a língua é viva e que existem diversos fatores que contribuem para a sua variabilidade e que ela se “molda” aos diversos contextos comunicativos. Além disso, salientamos a necessidade de trabalhos futuros acerca das percepções linguísticas, uma vez que estas são importantes para propagação ou refreamento da variação/mudança linguísticas e também para o ensino de línguas em geral.

Além da necessidade de compreender as percepções linguísticas das pessoas em geral e também de professores de LP, é imprescindível pesquisas aplicadas tanto com professores em formação quanto em professores que já atuam em sala de aula, mas que por algum motivo, se encontram distantes do universo acadêmico. Então, pesquisas aplicadas com professores que se encontram distantes da Academia são muito importantes, pois esse distanciamento da escola com as pesquisas sociolinguísticas podem corroborar, significativamente, para um ensino pautado exclusivamente nos critérios da gramática normativa e, portanto, bastante distante das normas linguísticas dos alunos, o que influencia diretamente em percepções equivocadas de língua por parte dos discentes.

O intuito desse trabalho com professores de LP é proporcionar reflexões acerca da Sociolinguística Variacionista, da complexidade da variação linguística e da importância de levar essas pesquisas ao ensino, para que, assim, possam ser desconstruídas várias percepções equivocadas oriundas do *sensu comum* e, conseqüentemente, um olhar mais científico e menos pejorativo sobre a língua.

Ainda sobre a importância de trabalhos futuros aplicados com professores distantes do universo acadêmico, ratificamos que é imprescindível uma conscientização tanto com esses professores quanto com os alunos acerca da importância das variantes mais “desprestigiadas socialmente” e que precisam ser respeitadas e valorizadas e também da relevância dos falantes saberem transitar entre os diversos contextos comunicativos (STEIN, 2020).

Bortoni-Ricardo (2005) também salienta a relevância da SE e de que esta não possui somente a tarefa de divulgar os resultados obtidos de trabalhos variacionistas, mas também de um desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas dos alunos e isso requer a mudança por parte da escola e da sociedade.

Ademais, a pesquisadora mencionada também ratifica sobre seis princípios essenciais para a implementação da SE, entre eles, destacamos três: a ampliação do repertório linguístico dos alunos para que eles possam se portar com segurança em

estilos mais monitorados da língua (princípio 1); a relevância da SE aliar a descrição da variação linguística com a análise etnográfica em sala de aula (princípio 5); uma conscientização crítica por parte de professores e alunos em relação ao fato de que a variação reflete a desigualdade social (princípio 6)⁸⁶. Todos esses princípios podem ser pesquisados/aplicados em pesquisas futuras.

Ademais, seria extremamente relevante que esses professores possam ser incentivados a pensarem e produzirem atividades de LP para a educação básica, com o intuito dos alunos refletirem acerca da variabilidade linguística de forma mais sistemática e não preconceituosa e, além disso, de modo a incentivá-los e prepará-los para adequar sua língua em diferentes contextos de fala e escrita. Além disso, é imprescindível pesquisas a respeito da possível relação/influência das estruturas linguísticas com as percepções linguísticas.

⁸⁶ Para lembrar esses princípios, releia p. 35.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras.** Estudos linguísticos, São Paulo, 37 (2): 105 – 112, maio-ago, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AVERBUG, Mayra Cristina Guimarães. **Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes.** Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- AVERBUG, Mayra Cristina Guimarães. Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes. In: **Cadernos do VII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Morfossintaxe**, Ano VII, UERJ, nº 11; Rio de Janeiro: CiFEFil, UERJ; 2003 p. 103-116.
- BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade –Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 179-199.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Considerações preliminares.** In: BORTONI-RICARDO. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. Parábola Ed., 2004.
- BAGNO, Marcos. **Norma linguística, hibridismo & tradução.** Traduzires, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii.** Parábola, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** Parábola Ed., 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação.** Parábola, 2005.
- BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato em Foz do Iguaçu.** Revista Letras & Letras, ISSN: 1517-7238. Vol. 12. no 22 1o Sem. 2011, p. 65-84.

BRIGHT, William. 1974 [1966]. **As dimensões da sociolinguística**. In: FONSECA, M.S.V.; NEVES, M. F. (orgs.) Sociolinguística. Trad.de E. N. Araújo Jorge. Rio de Janeiro: Eldorado, p. 17-24.

CABRAL, Marina da Silva. **Um breve percurso sobre a história da linguística e suas influências na sociolinguística**. Santa Catarina: UOX, revista acadêmica de Letras-português, 2014.

CABRAL, Erik Augusto. **Ensino de coesão referencial no 9º ano do ensino fundamental a partir do objeto direto anafórico de 3º pessoa**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramento da língua de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade textual e práticas docentes), 2016.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**.; tradução de Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMARA JR. Joaquim Mattoso. **História da Linguística**: Edição revista e comentada. 1 ed.rev. ; tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Revisão e comentários de Valdir do Nascimento Flores e Gabriel de Ávila Othero – Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

CAMPOS, Ione Ferreira da Silva de. **O ensino do gênero notícia segundo a abordagem da BNCC**. Monografia de especialização (Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda; ODA, Lucas Sanches. **Multiversos: Língua Portuguesa** – ensino médio: obra específica de língua portuguesa para a área de linguagens e suas tecnologias. São Paulo: Editora FTD, 2020.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1º edição. São Paulo: Contexto, 2020.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Língua, cultura e identidade**: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entreletras*, Araguaína/TO, v.4, n.1, p. 24-34, jan./jul. 2013. Disponível em:
< <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/975/516>>
Acesso de 25/02/2023, às 11: 36.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GORSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. 1. ed. 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA-HUBES, T. C.; SIMIONI, C. A. **Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais**. In: BARROS, E. L. D; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Filipi Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. Evolução dos Estudos Linguísticos. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 4, n. 2, p. 160 – 198, jul./dez. 2014.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. “**Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: uma mudança paramétrica?**”. Universidade Estadual de Campinas, 1990. Manuscrito.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. **O objeto nulo no português do Brasil** – um estudo sintático-diacrônico. Tese (Doutorado em Ciências). Campinas, SP, 1994.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. **O objeto nulo no português do Brasil**: um estudo sintático-diacrônico. Londrina: Editora da UEL.

DASCAL, Marcelo (org.). **Concepções gerais da teoria linguística**. In: Fundamentos metodológicos da linguística. São Paulo: Global, 1978 vol. L (Global Universitária: série linguagem, comunicação e sociedade).

ECKERT, Penelope. **Linguistic Variation as Social Practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

ECKERT, Penelope. “**Three Waves of Variation Study: the Emergence of Meaning in the Study of Variation**”. *Annual Review of Anthropology*. 41, 2012, pp.. 87-100.

ECKERT, Penelope. **As três ondas do estudo da variação**: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística. Tradução: OLIVEIRA, Samuel Gomes de; ROCKENBACH, Livia Majolo; GUTIERRES, Athany. *Organon*, Porto Alegre, v. 37, n. 73, p. 268-291, jan/jun. 2022.

ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. **Comunidades de práticas**: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 93-107, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. trad. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Variação e sintaxe**: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no Português do Brasil. 73 p. Dissertação (Mestrado em Ciências – Linguística aplicada ao ensino de línguas). Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1986.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português brasileiro**. Em: F. Tarallo (org. 1989: 19-34).

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

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 27 – 51.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FREIRE, Gilson Costa. **A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana**. 204 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, UFRJ. Rio de Janeiro, 2005.

GORSKI, E. M; MARTINS, M. A. R. (2021). **Questões teórico-metodológicas da Sociolinguística em interface com o Gerativismo e Funcionalismo linguísticos e o ensino de Língua Portuguesa**. *Revista Da Anpoll*, 52(esp), 173–197, 2021: Disponível em <<https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52iesp.1591>>, acesso no dia 25/02/2023, às 12:05.

HILA, Cláudia Valéria Doná; PEREIRA, Helcius Batista Pereira. **A base nacional curricular comum nas séries iniciais e o ensino de gramática: impactos e recuos no ensino de língua portuguesa**. Web-Revista SOCIODOALETTO – LALIMU, v.9, n° 25, jul 2018.

INFANTI, Ulisses. **Curso de Gramática aplicada aos textos**. 6° edição. São Paulo: Scipione, 2001.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso – São Paulo, Parábola Editorial, 2002.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAMBERT, W. W; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Tradução: Álvaro Cabral. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LAUAR, Aline Berbert Tomaz Fonseca. **Não o vejo mais em Vitória: a substituição do clítico acusativo de terceira pessoa na fala capixaba**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa: curso médio**. Prefácio de Serafim da Silva Neto. 15° ed. refundida. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1972.

LUCCHESI, Dante. **A teoria da variação linguística: um balanço crítico**. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 41 (2): p. 793-805, maio-ago, 2012.

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

MACHADO, Ana Carla Morito. **O uso e a ordem dos clíticos da escrita de estudantes da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2006. (Dissertação de Mestrado).

MARTINS, Elecy Rodrigues. **Crenças e atitudes linguísticas de professor de Língua Portuguesa em Roraima e a relação com sua formação e suas práticas pedagógicas**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP: 2019.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silva Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. *In*: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silva Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. 1. ed., 1º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

MENDES, R. B. A terceira onda da Sociolinguística. *IN*: FIORIN, JL (Org.) **Novos caminhos para a Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

MENEZES, Bruna Lorryayne Dias; BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Greize Alves. **Varição linguística e BNCC: um olhar para o ensino médio**. Revista Porto das Letras, Vol. 6, nº 3, 2020.

MORATO, Giovani Fama de Freitas. **Monitoramento linguístico: uma proposta de ensino baseado na sociolinguística educacional a partir dos pronomes pessoais**. 220 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

MOTA, Jacyra Andrade; SILVA, Amanda dos Reis. **Sociolinguística, uma disciplina histórica: retrospectiva, desenvolvimentos e aplicações**. Revista eletrônica do Netlli, v. 8, n.2, jul/dez, 2019.

MOURA, Heronides; CAMBRUSSI, Morgana. **Uma breve história da linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NEIVA, Nordélia Costa. **Objeto direto anafórico de 3 pessoa na fala culta de Salvador: o clítico em desuso**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

NUNES, Jairo. **Direção de Cliticização, Objeto Nulo e Pronome Tônico na Posição de Objeto em Português Brasileiro**. *In*: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (org.) **Português Brasileiro: Uma Viagem Diacrônica**, Campinas, Editora da UNICAMP, 1993.

NUNES, Jairo. **Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro**. *In*: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, Solange Mendes. **Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico**

acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. Revista Virtual de Estudos da

Linguagem – ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931

[www.revel.inf.br].

OMENA, N.P. de. **Pronome pessoal de terceira pessoa:** suas formas variantes em função acusativa. Dissertação (Mestrado em Letras)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1978.

OUSHIRO, Livia. **A importância de estudos de avaliação e percepções sociolinguísticas.** Revista de Letras – Centro de humanidades, n. 40, v. 1, jan/julho, 2021.

PODESVA, ROBERT J. **Phonetic Detail in Sociolinguist Variation:** Its Linguistic Significance na Role in the Construction of Social Meaning. Stanford, CA, 2006. Tese (Ph.D) – Stanford University.

PRAIA, A. de N. E. **A variação do objeto direto anafórico na fala dos moradores do município de Tefé – AM.** 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus – AM, 2020.

SALLES, Ana Cláudia de Moraes; SOUZA, Andréia Garcia de. **A estratificação social do /r/ nas lojas de departamentos na cidade de Nova York.** In: Padrões sociolinguísticos, 2015. Resenha disponível em: < <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/622/540> >. Acesso no dia 25/02/2023, às 23: 06.

SANTANA, Juliana Magalhães Catta Preta de. **Diagnose e ensino de pronomes:** um estudo sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa no português brasileiro. 205 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

SANTANA, Juliana Magalhães Catta Preta de; PISSURNO, Karen Cristina da Silva; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira. **Variação estilística das estratégias de preenchimento do acusativo anafórico de terceira pessoa.** In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora (org). Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão / Vários autores. –Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019. 129p.

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito; SANTOS, Kelly Barros. **A invenção do monolinguismo no Brasil:** por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. Revista Calidoscópio, vol. 16, n.1, p. 152-162, jan/abril, 2018.

SILVA, Marcia Dias Lima da. **Atitude linguística e mudança:** um estudo sobre as variantes de objeto direto anafórico. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – RJ, 2008.

SILVA, Flávio Brandão; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. **Crenças linguísticas sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras**. v.7 n. especial. Caletroscópio: Programa de Pós graduação em Letras: estudos da linguagem, 2019.

SILVA, Flávio Brandão; BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa**. Letras & Letras: Uberlândia, v. 31/2, jul/dez, 2015.

SILVA-PORELI, Greize Alves da; AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Crenças e atitudes: um estudo sociolinguístico na cidade de Pranchita/PR**. Edição v.12, n.22. Revista Línguas & Letras, 2011. DOI: 10.5935/rl&l.v12i22.5101. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5101>. Acesso em: 1 fev. 2023.

STEIN, A. **O inglês vernacular afro-americano: descrição e implicações sociolinguísticas**. Entretextos, Londrina, v. 20, n. 2, p. 43–58, 2020. DOI: 10.5433/1519-5392.2020v20n2p43. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/36407>. Acesso em: 4 mar. 2023.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima**. Editora Melhoramentos, 2017.

VELOSO, Rafaela. As três ondas da sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. In: **XVII Congreso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina**. ALFAL. 2014.

VIEIRA, S. R. **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

VIEIRA, S. R. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar. In: MACHADO-VIEIRA, M. dos S.; WIEDEMER, M. L. (Orgs.). **Dimensões e pesquisas sociolinguísticas**. São Paulo: Blucher, 2019b. p. 243-264.

TARALLO, Fernando Luiz. **Relativization strategies in brasilian portuguese**. 1983. 270 f. Dissertação (Doutorado em Linguística) – University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1983.

TARALLO, Fernando; KATO, Mary. **Harmonia trans-sistêmica: variação intra- e inter-linguística**. Revista Diadorim, ISSN: 1980-2552, v. 2, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3849/2827>>. Acesso em 25/02/2023, às 11: 59.

TARALLO, Fernando. **Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX**In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary. A. (Orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 55-82.

VIARO, Mário Eduardo. **O sistema linguístico como conjunto e como código: o papel da diacronia nos estudos da linguagem.** Disponível em <<http://www.usp.br/gmhp/publ/ViaCNLF2011.pdf>>. Acesso em 25/02/2023, às 22: 53.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Empirical foundations for a theory of language change.** University of Texas Press, 1968.

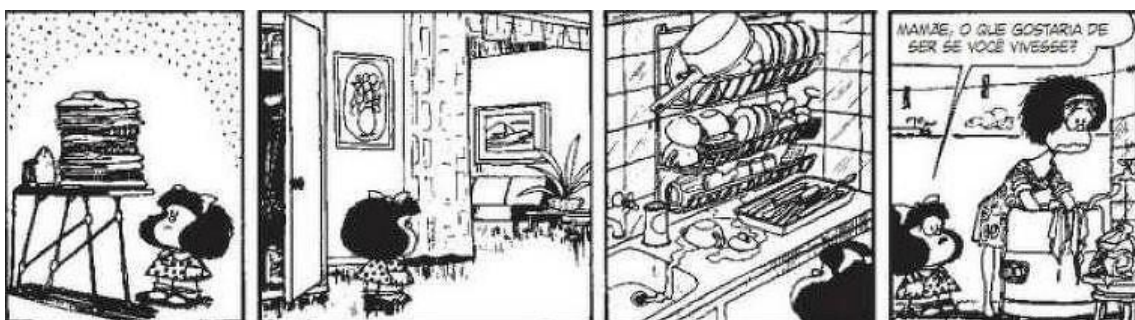
ANEXOS

Anexo A



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CRC8G_drwxV/?utm_medium=share_sheet>.

Anexo B



Fonte: <<https://www.facebook.com/watch/?v=717623338301474>>.

Anexo C



Fonte: <<https://www.instagram.com/p/CRRO85PntiR/>>.

Anexo D

- **1º vídeo curta-metragem**

Disponível

no

YouTube:

<

<https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDOqkmlM>>.

Anexo E

- **2º vídeo curta-metragem.**

Disponível

no

YouTube:

<

<https://www.youtube.com/watch?v=Q3wgO7n4t9o>>.

Anexo F

- **Notícia da revista *Veja*.**

Senado aprova novas medidas contra violência doméstica

Projeto cria o tipo penal 'violência psicológica contra a mulher' e o programa Sinal Vermelho; medida vai para sanção presidencial

Por Da Redação...

O Senado aprovou nessa quinta-feira, 1, um projeto de lei (PL) que traz alterações na Lei Maria da Penha, cria o tipo penal “violência psicológica contra a mulher” e o programa Sinal Vermelho, dentre outras mudanças com vistas a proteger as vítimas de violência doméstica. O projeto segue para a sanção presidencial.

O texto cria o tipo penal de violência psicológica contra a mulher. O crime se caracteriza quando o agressor causar dano emocional à mulher, de tal forma que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação.

O projeto também altera a Lei Maria da Penha para determinar que o agressor será também afastado imediatamente do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida se for verificado o risco da existência de violência psicológica. Atualmente, nos termos dessa lei, esse afastamento ocorre quando há risco presente ou iminente à vida à integridade física da mulher em situação de violência doméstica e familiar, ou de seus dependentes. Além disso, cria um tipo penal de lesão corporal cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino.

Sinal Vermelho Contra a Violência Doméstica

O projeto traz uma outra particularidade, que é a criação de um símbolo possível de identificar prontamente uma situação de perigo vivida por uma mulher. Trata-se de um “X”, preferencialmente na cor vermelha, que será facilmente identificável como o sinal de que a mulher está em situação de perigo.

Segundo a relatora, Rose de Freitas (MDB-ES), a medida já vem sendo conduzida por entidades como o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), através da assinatura de convênios e protocolos. “[essas entidades] estabeleceram parcerias com redes de farmácias, drogarias e outros tipos de lojas comerciais, a fim de capacitar atendentes para identificar o pedido de

socorro de vítimas expreso na forma de um X desenhado nas próprias mãos dela”, explicou Rose de Freitas em seu relatório.

“É que, muitas vezes, a mulher vive em tamanho estado de opressão e medo, sendo tão constantemente vigiada, que não tem liberdade sequer para acionar a polícia ou outros órgãos de atendimento à vítima”, acrescentou. Segundo a relatora, a medida ainda tem o desafio da realização de uma campanha que torne o símbolo familiar à vítima, para que lhe ocorra usá-lo em situações de urgência, e facilmente reconhecido como um alerta para aqueles que deverão perceber seu significado e tomar providências.

Com Agência Brasil

Essa notícia foi acessada no seguinte site: <<https://veja.abril.com.br/politica/senado-aprova-novas-medidas-contraviolencia-domestica/>>, no dia 23/07/2021, às 06 h e 56 min, no horário de Brasília.

Anexo G

- **Características do gênero carta de leitor.**

- **Elogiar:**

A reportagem especial “A vida com instruções” (09 de janeiro) foi um presente para todos que buscam entender a arte da convivência e superar os desafios para iniciar 2008 de bem com a vida.

Hugo Lins Coelho

Recife-PE

(Revista Veja, ed. 2043, ano 41, n.º. 2, 16 jan.2008, p. 24)

Outro exemplo de carta que apresenta elogio⁸⁷:

⁸⁷ Esse exemplo foi retirado do seguinte site: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta-leitor.htm>>. Acesso em 05/06/2023, às 11: 45 hs.

Goiânia, 08 de fevereiro de 2018.

Caro editor,

gostaria de parabenizar os responsáveis pela reportagem sobre a região Centro Oeste, especialmente o destaque feito a Goiânia, capital onde nasci e vivo até hoje. Os aspectos sociais e culturais presentes na cidade foram brilhantemente descritos no texto e muito bem representados por meio das imagens que representam tão bem o nosso povo.

Atenciosamente,

J.S.

➤ **Opinar:**

Concordo plenamente com Gustavo Ioschpe e cumprimento pela oportunidade e clareza com que trouxe à baila um assunto que tinha sido omitido nos debates educacionais. O fato de os sindicatos terem como primeiríssimo objetivo defender os interesses salariais dos professores contradiz tudo aquilo que o mais necessita na área educacional: professores competentes e motivados a ensinar aos alunos os conteúdos que eles precisam aprender e ajuda-los a se organizar para o estudo, tudo isso em ambiente prazeroso, fruto do bom diálogo entre professor e aluno.

Ignez

Martins Tolli

Ph.D. em Educação pela Universidade

De Londres

Brasília-DF

(Revista Veja, ed. 2044, ano 41, nº 3, 23 jan.2008, p. 25)

➤ **Retificar:**

Leio toda semana a coluna de Millôr, que considero um ótimo escritor. Mas na desta semana (“As maravilhosas maravilhas da natureza”, 16 de janeiro) percebi um

equivoco. Ele se refere às Sete Quedas do Iguaçu, porém elas não existem mais, sumiram com a instalação de Itaipu. O ponto turístico que hoje pode ser visitado se chama Cataratas do Iguaçu.

Leticia Corioletti

Joinville-SC

(Revista Veja, ed. 2044, ano 41, n°.3, 23 jan.2008, p. 26)

➤ **Comunicar:**

Em complementação ao quatro “Por que as latas de óleo sumiram” (Veja essa, 26 de janeiro), destaca-se o fato de que a substituição da lata de metálica pela embalagem plástica para o acondicionamento de óleo alimentício decorreu da preferência do consumidor brasileiro. Além de resistente e transparente, a embalagem PET é escolhida pela dona-de-casa por ser prática e higiênica, contando com a tampa e bico e dosador da quantidade. A maioria dos fabricantes de óleo combustível garante o mesmo prazo de validade para o produto acondicionado em ambas embalagens, e muitos não utilizam conservantes.

Carlo Lovatelli

Presidente da Associação Brasileira das Indústrias de Óleos

Vegetais (Abiove)

São Paulo-SP

(Revista Veja, ed. 2044, ano 41, n°3, 23 jan. 2008, p. 26)

➤ **Agradecer:**

Há cerca de três anos fui a uma dermatologista e, entre outras coisas, ela me disse que o sol só servia para dar câncer, que nem brancos nem negros deveriam se expor a ele, jamais! Que esse negócio de absorção de vitamina D é uma bobagem etc. Eu saí da sala dessa médica totalmente chocada e arrasada, principalmente porque sou apaixonada pelo sol. Portanto, foi com muita alegria que li a reportagem. Os estudos só vieram confirmar o que já sentia na própria pele: o sol me faz muito do que mal. Agora,

sim, vou poder tomar o meu solzinho com 90% de proteção e 0% de paranoia. E viva o sol, viva o verão, viva o calor!

Adriana Domingues

Diadema-São Paulo

(Revista Veba, ed. 2044, ano 41, n° 3, 23 jan. 2008, p.22)

➤ **Solicitar:**

Roberto Civita se expressou com maestria sobre 2007. Cabe à classe dominante seguir ao menos 50% desse formidável escrito, e melhorará muito o nosso país. Que seja respeitada a opinião pública de forma contínua e que nossos políticos honrem seus cargos e assumam suas personalidades em prol da sociedade.

Diógenes

Pereira da Silva

Uberlândia-MG

(Revista Veja, ed. 2043, ano 41, n° 2, 16 jan.2008, p. 31)

As considerações acerca do gênero carta ao leitor e o exemplo contido nessa atividade foram retirados do seguinte site: <<http://blogdaspcs.blogspot.com/2012/09/sequencia-didatica-carta-de-leitor.html>>, no dia 23/07/2021, às 07 h e 29 min, no horário de Brasília.

➤ **Reclamar:**

"São Paulo, 18 de novembro de 2019

À empresa “x”,

Eu, Lúcia, comprei um notebook da marca “tal” e do modelo “z”, no dia 18 de novembro deste ano, no site oficial da loja. O computador apresentava, entre outras qualidades, o rápido funcionamento, ampla memória e praticidade, este último tendo em vista que o produto deveria ter pouco peso, facilitando seu carregamento.

Ao receber o produto em casa, assustei-me logo de início com o peso da caixa, que julguei estar alto demais, mas refleti que podia ser devido ao isopor e aos acessórios. Abri o pacote e, para minha surpresa, o peso da caixa era realmente do computador.

Ainda duvidando do meu julgamento, pesei os dois notebooks, o meu antigo e o novo, para testar a diferença. O produto antigo pesou 1.650 kg, e o produto novo (propaganda de leveza) pesou 1.800 kg. Reitero que, entre as frases de propaganda, constava a afirmação “produto mais leve da história e presente no mercado”, algo que, nitidamente, não é real, pois, além de não possuir o menor peso, meu antigo modelo ainda está disponível em mercado, logo, são duas mentiras em uma frase só.

Estou decepcionada. Comprei um produto considerando o peso, afinal, minha profissão exige muita mobilidade acompanhada do computador. No entanto, fui enganada e acabei ficando pior do que já estava.

Portanto, envio essa carta formalizando a reclamação e solicitando um posicionamento da empresa quanto ao meu problema. Caso não seja tomada nenhuma atitude, tentarei resolvê-lo por vias legais e jurídicas.

Atenciosamente,
Lúcia Silva e Silva"

Esse exemplo foi retirado do seguinte *site*:
<<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-reclamacao.htm>>. Veja mais sobre "Carta de reclamação" em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-reclamacao.htm>

Anexo H

- **Exemplo de carta de leitor**

CARTA DO LEITOR

Prezado Editor,

Li a matéria publicada na edição de 6 de julho sobre os acidentes envolvendo motociclistas, e queria dizer que discordo de uma parte do que foi escrito, ou seja, sobre os causadores dos acidentes envolvendo carros e motos, um contra o outro.

Na minha opinião, ao contrário do que foi escrito, creio firmemente que, em tais situações, quem mais causa acidentes são os condutores de veículos de QUATRO rodas, até mesmo por uma questão de lógica: sendo a moto um transporte tão vulnerável, chega a ser inconcebível e ao mesmo tempo cômico que alguém, conduzindo-a, contribua para a causa de acidentes, já que muito provavelmente só danos irá colher.

A moto é o meu transporte preferido para driblar o lento trânsito mossoroense. Sou motociclista, respeito as leis do trânsito, mas vejo muitos carros cujos condutores não têm o devido respeito com a vida humana. Os maiores sustos que tomei foram proporcionados justamente por motoristas desatentos, ou, no mínimo, descuidados: curvas malfeitas, celulares colados na orelha com só uma das mãos ao volante — e às vezes as duas coisas de uma vez só —, disputa pra pegar sinal verde — e cortá-lo se não vier outro carro em direção perpendicular —, freios bruscos e sem motivação, manobra sem sinalização prévia (dobrar sem dar sinal e vice-versa), arrancar como um jato DC-10, obrigar motociclistas a usarem de toda a habilidade — e sorte — possíveis... São muitas, portanto, as razões que mostram o menosprezo de motoristas por motociclistas.

Acho que isso podia ser corrigido de uma forma simples, a meu ver: bastaria que o Detran só liberasse a carteira a quem soubesse conduzir os dois veículos, para ter a medida exata do que é estar dos dois lados da situação. Isso representaria crescimento para o condutor, que saberia avaliar melhor a situação do outro, ensinar-lheia a respeitar o trânsito e principalmente a vida. Uma vez que lida com o mais precioso dos dons, o órgão deveria ser o mais criterioso possível, fiscalizando mesmo quem já tivesse a primeira habilitação (que deveria ser temporária ou condicional), com blitzes contínuas e sobretudo severas e minuciosas.

Minha opinião não é voz isolada; em encontros de motociclistas, esporádicos ou planejados, esse assunto sempre vem à tona.

Saudações,

Juarez (Belém Motociclista – Mossoró/RN)

FONTE: JUAREZ. Prezado editor... Correio da Tarde, Mossoró, RN, n. 781, 22 nov. 2008. Carta do leitor. Disponível em: . Acesso em: 23/07/2021.

Anexo I

GRAMÁTICA NORMATIVA

Pronomes oblíquos átonos

	Singular	Plural
Primeira pessoa	Me	Nos
Segunda pessoa	Te	Vos
Terceira pessoa	o, a, se, lhe	Os, as, se, lhes

Fonte: Infanti (2011, p. 354).

Anexo J

GRAMÁTICA DESCRITIVA

Preenchimento do objeto direto

Clítico acusativo	Então eu fui ao aeroporto para buscá- <i>lo</i>
Pronome lexical	Eu amo meu pai e vou fazer <i>ele</i> feliz
Sintagma nominal anafórico	Ela vai ver a Dondinha e o pai da Dondinha manda <i>a Dondinha</i> entrar, ele pega p facão...
Categoria vazia	No cinema a ação vai e volta. No teatro você não pode fazer <i>isso</i> .

Fonte: Castilho (2020).

Anexo K

FALANTE DE NORMA CULTA EM UM CONTEXTO MAIS ALTO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA

Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=r6-HxNbtNeI&t=1161s>.

Acesso no dia 21/02/2022, às 21:08 min.

Anexo L

FALANTE DE NORMA CULTA EM UM CONTEXTO MENOS MONITORADO

Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=4Yrbw2A9Mws&t=4s>.
Acesso no dia 21/02/2022, às 21:07 min.

Anexo M

TIRINHA

- Tirinha 1: <https://www.instagram.com/p/CQt6pu1hNfg/>
- Tirinha 2: <https://www.instagram.com/p/CQvpxadJvS8/>
- Tirinha 3: https://www.instagram.com/p/CQvp7Y_J0qV/
- Tirinha 4: <https://www.instagram.com/p/CP3yAdwBxcQ/>

Anexo N

CRÔNICA

O primeiro beijo

“Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

– Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso [ON] .
Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

- Sim, já beijei antes uma mulher.
- Quem era ela? perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe [ON] pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir – era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez [ON] . Depois de reunida na boca ardente engolia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio-dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos. Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra. Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua. Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil. Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.”

(Clarice Lispector)

Anexo O

CARTA DO LEITOR

LEITORA ANSIOSA

Querida CHC, eu me chamo Ana Carolina e é um prazer escrever esta pequena carta. Fico ansiosa esperando a revista chegar para ler e ver se a minha carta foi publicada. Quando fico sem nada para fazer, vou ler bem rapidinho, pois me distraio bastante. O artigo que mais gostei foi “Cheirinho bom no ar”, publicado na CHC 153. Um abraço para todos da turma e parabéns pela linda revista. Tchau!

Ana Carolina Dias Batista. Contagem/MG.

Veja a sua carta publicada, Ana Carolina! A turma toda está retribuindo o abraço.

POR QUÊ?

Nós, alunos do terceiro ano da E.M. Prof. Amilton Suga Gallego, viemos por meio desta fazer uma pergunta à revista *Ciência Hoje das Crianças*. A CHC é ótima, traz bastante temas interessantes, ensina a proteger a natureza e os animais, então... Por que a revista desperdiça plástico – que leva um tempão para se decompor – embalando revista por revista, se a maioria das pessoas joga os saquinhos no lixo?

Bianca de Souza Mamed e mais 81 assinaturas.

Que bom saber que você e seus amigos, Bianca, usaram os conhecimentos que têm a respeito do meio ambiente para fazer uma crítica construtiva e, assim tentar

evitar qualquer desperdício que possa prejudicar a natureza. A CHC agradece pelo alerta e informa que o uso de plástico para embalar cada edição da revista está sendo reavaliado

Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/141243763/Carta-de-Leitor#> >. Acesso em 05/06/2023, às 00:05 hs.

Anexo P

CONTO

Capítulo IX – Baleia – Graciliano Ramos

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pêlo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida.

Por isso Fabiano imaginara que ela estivesse com um princípio de hidrofobia e amarrara-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados. Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel.

Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito. Sinha Vitória fechou-se na camarinha, rebocando os meninos assustados, que adivinhavam desgraça e não se cansavam de repetir a mesma pergunta:

– Vão bulir com a Baleia?

Tinham visto o chumbeiro e o polvarinho, os modos de Fabiano afligiam-nos, davam-lhes a suspeita de que Baleia corria perigo. Ela era como uma pessoa da família: brincavam juntos os três, para bem dizer não se diferenciavam, rebojavam na areia do rio e no estreme fofo que ia subindo, ameaçava cobrir o chiqueiro das cabras.

Quiseram mexer na taramela e abrir a porta, mas Sinha Vitória levou-os para a cama de varas, deitou-os e esforçou-se por tapar-lhes os ouvidos prendeu a cabeça do

mais velho entre as coxas e espalmou as mãos nas orelhas do segundo. Como os pequenos resistissem, aperreou-se e tratou de subjugar-los, resmungando com energia.

Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se: naturalmente a decisão de Fabiano era necessária e justa. Pobre da Baleia.

Escutou, ouviu o rumor do chumbo que se derramava no cano da arma, as pancadas surdas da vareta na bucha. Suspirou. Coitadinha da Baleia.

Os meninos começaram a gritar e a espernear. E como Sinha Vitória tinha relaxado os músculos, deixou escapar o mais taludo e soltou uma praga:

– Capeta excomungado.

Na luta que travou para segurar de novo o filho rebelde, zangou-se de verdade. Safadinho. Atirou um cocorote ao crânio enrolado na coberta vermelha e na saia de ramagens.

Pouco a pouco a cólera diminuiu, e Sinha Vitória, embalando as crianças, enjoou-se da cadela achacada, gargarejou muxoxos e nomes feios. Bicho nojento, babão. Inconveniência deixar cachorro doido solto em casa. Mas compreendia que estava sendo severa demais, achava difícil Baleia endoidecer e lamentava que o marido não houvesse esperado mais um dia para ver se realmente a execução era indispensável.

Nesse momento Fabiano andava no copiar, batendo castanholas com os dedos. Sinha Vitória encolheu o pescoço e tentou encostar os ombros às orelhas. Como isto era impossível, levantou os, braços e, sem largar o filho, conseguiu ocultar um pedaço da cabeça.

Fabiano percorreu o alpendre, olhando a baraúna e as porteiras, açulando um cão invisível contra animais invisíveis:

– Eco! eco!

Em seguida entrou na sala, atravessou o corredor e chegou à janela baixa da cozinha. Examinou o terreiro, viu Baleia coçando-se a esfregar as peladuras no pé de turco, levou a espingarda ao rosto. A cachorra espiou o dono desconfiada, enroscou-se no tronco e foi-se desviando, até ficar no outro lado da árvore, agachada e arisca, mostrando apenas as pupilas negras. Aborrecido com esta manobra, Fabiano saltou a janela, esgueirou-se ao longo da cerca do curral, deteve-se no mourão do canto e levou de novo a arma ao rosto. Como o animal estivesse de frente e não apresentasse bom alvo, adiantou-se mais alguns passos. Ao chegar as catingueiras, modificou a pontaria e puxou o gatilho. A carga alcançou os quartos traseiros e inutilizou uma perna de Baleia, que se pôs a latir desesperadamente.

Ouvindo o tiro e os latidos, Sinha Vitória pegou-se à Virgem Maria e os meninos rolaram na cama, chorando alto. Fabiano recolheu-se. E Baleia fugiu precipitada, rodeou o barreiro, entrou no quintalzinho da esquerda, passou rente aos craveiros e às painéis de losna, meteu-se por um buraco da cerca e ganhou o pátio, correndo em três pés. Dirigiu-se ao copiar, mas temeu encontrar Fabiano e afastou-se para o chiqueiro das cabras. Demorou-se aí um instante, meio desorientada, saiu depois sem destino, aos pulos.

Defronte do carro de bois faltou-lhe a perna traseira. E, perdendo muito sangue, andou como gente, em dois pés, arrastando com dificuldade a parte posterior do corpo. Quis recuar e esconder-se debaixo do carro, mas teve medo da roda.

Encaminhou-se aos juazeiros. Sob a raiz de um deles havia uma barroca macia e funda. Gostava de espojar-se ali: cobria-se de poeira, evitava as moscas e os mosquitos, e quando se levantava, tinha folhas secas e gravetos colados as feridas, era um bicho diferente dos outros.

Caiu antes de alcançar essa cova arredada. Tentou erguer-se, endireitou a cabeça e estirou as pernas dianteiras, mas o resto do corpo ficou deitado de banda. Nesta posição torcida, mexeu-se a custo, ralando as patas, cravando as unhas no chão, agarrando-se nos seixos miúdos. Afinal esmoreceu e aquietou-se junto as pedras onde os meninos jogavam cobras mortas.

Uma sede horrível queimava-lhe a garganta. Procurou ver as pernas e não as distinguiu: um nevoeiro impedia-lhe a visão. Pôs-se a latir e desejou morder Fabiano. Realmente não latia: uivava baixinho, e os uivos iam diminuindo, tornavam-se quase imperceptíveis.

Como o sol a encandeasse, conseguiu adiantar-se umas polegadas e escondeu-se numa nesga de sombra que ladeava a pedra.

Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo? O nevoeiro engrossava e aproximava-se.

Sentiu o cheiro bom dos preás que desciam do morro, mas o cheiro vinha, fraco e havia nele partículas de outros viventes. Parecia que o morro se tinha distanciado muito. Arregaçou o focinho, aspirou o ar lentamente, com vontade de subir a ladeira e perseguir os preás, que pulavam e corriam em liberdade.

Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beiços torrados e não experimentou nenhum prazer. O olfato cada vez mais se embotava: certamente os preás tinham fugido.

Esqueceu-os e de novo lhe veio o desejo de morder Fabiano, que lhe apareceu diante dos olhos meio vidrados, com um objeto esquisito na mão. Não conhecia o objeto, mas pôs-se a tremer, convencida de que ele encerrava surpresas desagradáveis. Fez um esforço para desviar-se daquilo e encolher o rabo. Cerrou as pálpebras pesadas e julgou que o rabo estava encolhido. Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas.

O objeto desconhecido continuava a ameaçá-la. Conteve a respiração, cobriu os dentes, espiou o inimigo por baixo das pestanas caídas. Ficou assim algum tempo, depois sossegou. Fabiano e a coisa perigosa tinham-se sumido.

Abriu os olhos a custo. Agora havia uma grande escuridão, com certeza o sol desaparecera.

Os chocalhos das cabras tilintaram para os lados do rio, o fartum do chiqueiro espalhou-se pela vizinhança.

Baleia assustou-se. Que faziam aqueles animais soltos de noite? A obrigação dela era levantar-se, conduzi-los ao bebedouro. Franziu as ventas, procurando distinguir os meninos. Estranhou a ausência deles.

Não se lembrava de Fabiano. Tinha havido um desastre, mas Baleia não atribuía a esse desastre a impotência em que se achava nem percebia que estava livre de responsabilidades. Uma angústia apertou-lhe o pequeno coração. Precisava vigiar as cabras: àquela hora cheiros de suçuarana deviam andar pelas ribanceiras, rondar. As moitas afastadas. Felizmente os meninos dormiam na esteira, por baixo do caritó onde Sinha Vitória guardava o cachimbo.

Uma noite de inverno, gelada e nevoenta, cercava a criaturinha. Silêncio completo, nenhum sinal de vida nos arredores. O galo velho não cantava no poleiro, nem Fabiano roncava na cama de varas. Estes sons não interessavam Baleia, mas quando o galo batia as asas e Fabiano se virava, emanações familiares revelavam-lhe a presença deles. Agora parecia que a fazenda se tinha despovoado.

Baleia respirava depressa, a boca aberta, os queixos desgovernados, a língua pendente e insensível. Não sabia o que tinha sucedido. O estrondo, a pancada que recebera no quarto e a viagem difícil do barreiro ao fim do pátio desvaneciam-se no seu espírito.

Provavelmente estava na cozinha, entre as pedras que serviam de trempe. Antes de se deitar, Sinha Vitória retirava dali os carvões e a cinza, varria com um molho de

vassourinha o chão queimado, e aquilo ficava um bom lugar para cachorro descansar. O calor afugentava as pulgas, a terra se amaciava. E, findos os cochilos, numerosos preás corriam e saltavam, um formigueiro de preás invadia a cozinha.

A tremura subia, deixava a barriga e chegava ao peito de Baleia. Do peito para trás era tudo insensibilidade e esquecimento. Mas o resto do corpo se arrepiava espinhos de mandacaru penetravam na carne meio comida pela doença.

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente Sinha Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes.

Fonte: RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Editora Record, 2020.