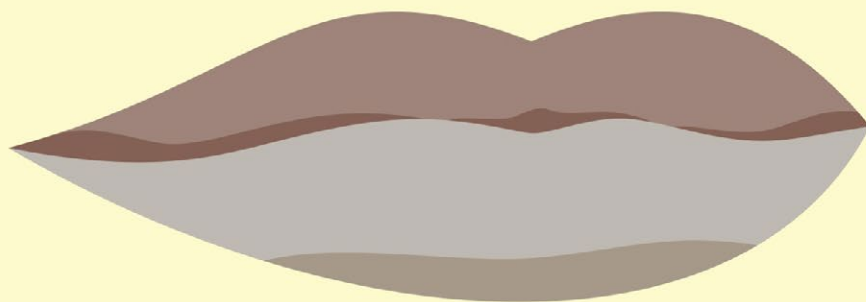


Ednalvo Apóstolo Campos | Org.
Mara Sílvia Jucá Acácio



GRAMÁTICA e
ENSINO
EPILINGUÍSTICO
reflexões e contribuições docentes



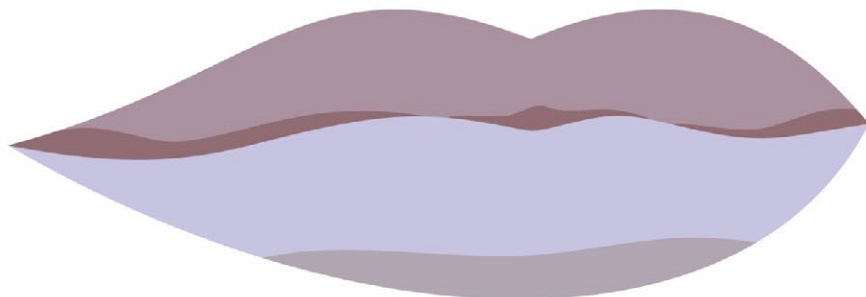


GRAMÁTICA e

ENSINO

EPILINGUÍSTICO

reflexões e contribuições docentes





Universidade do Estado do Pará

Reitor

Clay Anderson Nunes Chagas

Vice-Reitora

Ilma Pastana Ferreira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Luanna de Melo Pereira Fernandes

Pró-Reitora de Graduação

Acylena Coelho Costa

Pró-Reitor de Extensão

Higson Rodrigues Coelho

Pró-Reitor de Gestão e Planejamento

Carlos José Capela Bispo



Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe

Nilson Bezerra Neto

Revisão

Marco Antônio da Costa Camelo

Design

Flávio Araujo

Web-Page e Portal de Periódicos

Bruna Toscano Gibson

Livraria

Arlene Sales

Bibliotecária

*Rosilene Rocha
Selma Cristina de Oliveira*

Conselho Editorial

Francisca Regina Oliveira Carneiro

Hebe Morganne Campos Ribeiro

Luanna Melo Pereira Fernandes (Presidente)

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Josebel Akel Fares

José Alberto Silva de Sá

Juarez Antônio Simões Quaresma

Lia Braga Vieira

Maria das Graças da Silva

Marília Brasil Xavier

Núbia Suely Silva Santos

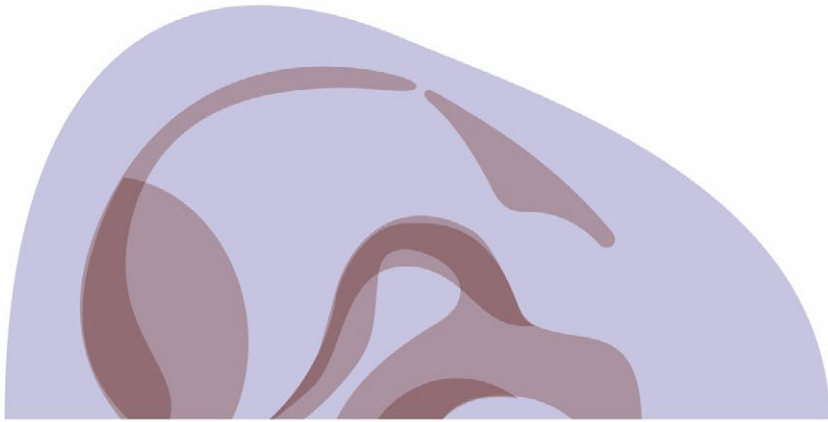
Robson José de Souza Domingues

Pedro Franco de Sá

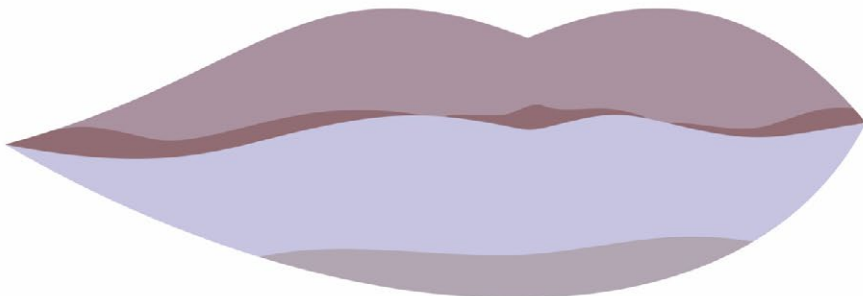
Tânia Regina Lobato dos Santos

Valéria Marques Ferreira Normando

Ednalvo Apóstolo Campos | Org.
Mara Sílvia Jucá Acácio



GRAMÁTICA e
ENSINO
EPILINGUÍSTICO
reflexões e contribuições docentes



Realização
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA



Revisão

Adonai da Silva de Medeiros

Normalização

Rosilene Rocha

Designer Gráfico/Capa

Flávio Araujo

Diagramação

Odivaldo Teixeira Lopes

Apoio Técnico

Bruna Toscano Gibson

Arlene Sales Duarte Caldeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
EDITORA DA UEPA - EDUEPA

G745 Gramática e ensino epilinguístico: reflexões e contribuições docentes / Ednalvo Apóstolo Campos ; Mara Sílvia Jucá Acácio (Org.). — Belém: EDUEPA, 2026.

287 p.: il.

ISBN (e-book): 978-85-8458-075-0

1. Gramática. 2. Ensino epilinguístico. 3. Diversidade linguística. 4. Variações linguísticas. 5. Análise linguística. 6. Norma culta – narrativa popular. 7. Textos multimodais. 8. Teoria Multissistêmica de Castilho. 9. Gerundismo. 10. Oralidade. 11. Libras – Gramática. 12. Comunidade Quilombola. I. Campos, Ednalvo Apóstolo. II. Acácio, Mara Sílvia Jucá. III. Título.

CDD 469.07 – 22.ed.

Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134.

Editora filiada





Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100

E-mail: eduepa@uepa.br

Telefone: (91) 3284-9112

 @eduepaoficial

 Editora da UEPA

Sumário

MARCAS DA SUBJETIVIDADE LITERÁRIA EGOCÊNTRICA NO USO PROCLÍTICO DO PRONOME “ME”	13
Caio Matheus Teixeira Brito	
ANÁLISE DOS DISCURSOS DIRETOS E INDIRETOS NO CONTO MARIA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, À LUZ DAS GRAMÁTICAS FUNCIONAIS.....	30
Andreluza de Fátima da Silva Pombo	
A FUNÇÃO DISCURSIVA DO SUBSTANTIVO NO CONTO PAI CONTRA MÃE, DE MACHADO DE ASSIS	47
Andrei Odilon Freitas Cunha	
ENSINAR PORTUGUÊS PARA QUÊ? CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE NORMA GRAMATICAL E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA.....	62
Ana Vitória Dias Lima Claudinha Carvalho Pessoa	
COLOQUIALISMO E ORALIDADE EM O CARRO DOS MILAGRES: ENTRE A NORMA CULTA E A NARRATIVA POPULAR.....	87
Andréia Pacheco de Almeida	
TERRITÓRIO E VARIAÇÃO: A ORALIDADE DE IGARAPÉ-MIRI NO USO DO PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO.....	102
Aurora de Castro Pantoja	
O CONTO FAMIGERADO DE GUIMARÃES ROSA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA MULTISSISTÊMICA DE CASTILHO.....	118
Cindy Izabelle Hage Pantoja	
LIBRAS TEM GRAMÁTICA? UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	129
Daniel Amorim Dias	
PRONOME INDEFINIDO EM CARTAZ: ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO	151
Déborah Ingrid Pereira Souza	
O USO DAS FORMAS PRONOMINAIS “A GENTE” E “ESTA GENTE” NO FALAR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SANTANA DO ARARI (MARAJÓ): UMA ABORDAGEM VOLTADA AO ENSINO DE PRONOMES.....	174
Elizete Ferreira Morais Barbosa	

O USO DO FUTURO DO PRESENTE DO INDICATIVO NO POEMA VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA, DE MANUEL BANDEIRA.....	193
Mariane de Fatima Rodrigues Coelho	
ALÉM DA NORMA: A CONTRIBUIÇÃO DOS LIVROS INFANTIS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA EM UMA PERSPECTIVA AMPLIADA.....	207
Núbia Luzia Alencar Fonseca Dias	
AS SUBSTITUIÇÕES DOS FONEMAS SURDOS E SONOROS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	226
Thais da Silva Moraes	
VOU ESTAR EXPLICANDO...: O GERUNDISMO NAS REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL II COMO REFLEXO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DESAFIO AO ENSINO DA GRAMÁTICA.....	244
Thácila Mikaelen Mendes da Cunha	
A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA CRÔNICA PÁ PÁ PÁ, DE LUIS FERNANDO VERÍSSIMO: UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICO-DISCURSIVA.....	256
Zuziane Ferreira da Rocha	
GRAMÁTICA E USO: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O EMPREGO DA FORMA OBLÍQUA “MIM” COMO SUJEITO	270
Ilsanete Maria Macêdo Simões	
Sobre os autores	284

Prefácio

O E-Book *Gramática e ensino epilinguístico: reflexões e contribuições docentes* apresenta uma coletânea de estudos realizados por professores atuantes na educação básica da rede de ensino pública e privada do Estado do Pará e, ao mesmo tempo, alunos do Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Pará. Todos os textos foram concebidos inicialmente como parte da avaliação da disciplina Gramática e Significação, do Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Pará (PPGELL-UEPA) e refletem aspectos subjetivos da atuação dos autores enquanto professores de língua materna, de literatura e de produção textual.

A temática da obra perpassa pelo ensino de gramática aqui entendida em sua pluralidade, com ênfase na descrição de variedades do português brasileiro falado e em alguns gêneros da escrita, distanciando-se, assim, do conceito de língua homogênea que domina a concepção mais conservadora da gramática. Os tópicos explorados são, portanto, bastante variados e focam no uso de itens gramaticais que envolvem o léxico, a morfologia, a sintaxe, a pragmática e os aspectos literários presentes em alguns gêneros. Os artigos ora analisam a produção escrita de alunos de uma série específica do ensino fundamental, ora apresentam reflexões sobre aspectos subjetivos e literários de textos variados a partir de suas escolhas linguístico-gramaticais.

O principal objetivo da obra é apresentar ao leitor – notadamente profissional da área de ensino de língua portuguesa – um leque de experiências, vivências, aplicações de atividades, análises e discussões teórico-metodológicas do fazer docente. O compartilhamento de experiências é visto aqui como prática enriquecedora e potente dessas discussões.

O texto que abre a obra, de autoria de Caio Mateus Brito, *Marcas da subjetividade literária egocêntrica no uso proclítico do pronome “me”* discute a escolha consciente que, em alguns casos, transcende a prescrição da norma padrão na colocação pronominal clítica, na tradução, para o português brasileiro, de uma obra infanto-juvenil. O autor defende que a escolha sintática não se limita a um fenômeno gramatical, mas constitui um recurso expressivo relevante para a construção da voz narrativa na tradução da obra.

Em seguida, Andreluza de Fátima Pombo traz-nos *Análise dos discursos diretos e indiretos no conto Maria, de Conceição Evaristo, à luz das gramáticas funcionais*. Tratando-se de um interessante ensaio sobre os efeitos pragmáticos, sintáticos e discursivos na construção gramatical dos discursos direto e indireto no conto de Evaristo.

No terceiro capítulo, Andrei Cunha discute *A função discursiva do substantivo no conto Pai contra mãe, de Machado de Assis*, ao mesmo tempo que apresenta uma proposta de ensino de gramática no ensino médio, com base em uma sequência didática simulada centrada na leitura crítica do conto, focando na função discursiva dos substantivos e na construção de uma consciência epilinguística dos alunos.

No quarto capítulo, em *Ensinar português para quê? Concepções de licenciandos sobre norma gramatical e diversidade linguística*, Ana Vitória Lima e Claudinha Pessoa apresentam-nos um estudo sobre as concepções de licenciandos em Letras sobre variação linguística e a persistência de visões normativas e prescritivas sobre o ensino de português, com vistas a discutir as crenças sobre a homogeneidade da língua e seus potenciais impactos na futura atuação docente.

No quinto capítulo, em *Coloquialismo e oralidade em O carro dos milagres: entre a norma culta e a narrativa popular*, Andréia Pacheco de Almeida apresenta uma análise do primeiro capítulo da obra *O Carro dos Milagres*, de Benedito Monteiro (1980), buscando compreender como a oralidade e o coloquialismo estruturam a narrativa e funcionam como elementos de afirmação da identidade cultural amazônica.

Na sequência, Aurora de Castro Pantoja, em *Território e variação: a oralidade de Igarapé-Miri no uso do pretérito perfeito do indicativo* analisa a variação do pretérito perfeito do indicativo na fala de moradores de Igarapé-Miri, no nordeste do Pará, buscando compreender como formas verbais como “falasse”, “escrevesse” e “saísse” se consolidam como marcas da identidade linguística amazônica.

No sétimo capítulo, Cindy Izabelle Hage Pantoja em *O conto Famigerado de Guimarães Rosa: uma análise a partir da teoria multissistêmica de Castilho* analisa a obra de Rosa sob o enfoque da Teoria Multissistêmica de Castilho (2005, 2010).

Na sequência, no artigo *Libras tem gramática? Uma análise linguística*, Daniel Amorim Dias faz uma comparação, a partir de uma revisão bibliográfica da gramática da Libras, da língua portuguesa e de outras línguas estrangeiras à luz de autores da literatura atual.

No nono capítulo, em *Pronome indefinido em cartaz: ensino de gramática a partir de textos multimodais no Ensino Médio*, Déborah Ingryd Pereira Souza apresenta uma proposta simulada de ensino de gramática com foco no uso de pronomes indefinidos em textos multimodais.

No décimo capítulo, Elizete Ferreira Morais Barbosa apresenta um interessante estudo sobre o emprego de proformas pronominais em um município marajoara: *O uso das formas pronominais “agente” e “esta gente” no falar da comunidade quilombola de Santana do Arari (Marajó): uma abordagem para o ensino de pronomes*.

Na sequência, Mariane de Fátima Rodrigues Coelho conduz-nos a uma viagem ao mundo lírico de Bandeira a partir de uma análise literário-gramatical d’*O uso do futuro do presente do indicativo no poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira*. Viagem imperdível que explora a criatividade linguística do poeta, a partir do uso de tempo e modo verbais, desnudando a mobilização dos recursos linguísticos, estéticos e expressivos que potencializam a construção simbólica e subjetiva do poema.

No capítulo seguinte, Núbia Luzia Alencar Fonseca Dias apresenta uma proposta didático-metodológica para o ensino de gra-

mática na escola, tomando como ponto de partida o uso de livros infantis ilustrados como recurso pedagógico – *Além da norma: a contribuição dos livros infantis para o ensino de gramática em uma perspectiva ampliada* – alinhando-se às diretrizes voltadas aos eixos de análise linguística a partir de textos orais, escritos e semióticos para a compreensão e produção textual.

Em seguida, Thais da Silva Moraes aborda *As substituições dos fonemas surdos e sonoros na produção de textos na educação básica*, enfocando o fato de que mesmo depois da fase de aquisição formal da escrita, na alfabetização, uma quantidade significativa de alunos apresenta em seus textos dificuldades relevantes de discriminação entre letra e som. A autora analisa desvios ortográficos de seus alunos, advindos de confusões com a representação gráfica de fonemas surdos e sonoros, além de outros equívocos de representação dos sons fonéticos e propõe estratégias didático-pedagógicas para superar essas dificuldades.

No capítulo décimo quarto, Thácila Mikaelen Mendes da Cunha discute o uso do gerundismo em redações do Ensino Fundamental II, em *Vou estar explicando...: o gerundismo nas redações do Ensino Fundamental II como reflexo da variação linguística e desafio ao ensino da gramática* e busca compreender as motivações sociolinguísticas dessa construção sintática e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo décimo quinto, Zuziane Ferreira da Rocha busca desvelar *A construção do sentido na crônica Pá pá pá, de Luis Fernando Veríssimo: uma abordagem pragmático-discursiva* e analisa expressões empregadas por Veríssimo à luz dos estudos do léxico que investigam as expressões fraseológicas e dos estudos da fala, voltados aos marcadores discursivos. Trata-se de uma importante atividade de leitura e de compreensão de recursos textuais, que pode ser desenvolvida em turmas da educação básica, com vistas ao exercício da prática de inferências textuais e à construção de sentidos advindos das relações pragmáticas.

Finalmente, Ilсанete Maria Macêdo Simões, em *Gramática e Uso: variação linguística e o emprego da forma oblíqua Mim como*

sujeito, aborda o uso dos pronomes pessoais “eu” e “mim” antes do verbo, considerando os princípios da variação linguística e as consequências para o ensino de língua portuguesa, tendo como sujeitos estudantes da 2ª série do Ensino Médio de uma Escola localizada na cidade de Abaetetuba-Pará.

Esperamos que as análises linguístico-gramaticais, as atividades propostas e as discussões plurais sobre temáticas variadas trazidas pelo E-Book *Gramática e ensino epilinguístico: reflexões e contribuições docentes* possam inspirar os colegas professores e motivá-los à reflexão, à crítica e, até mesmo, à adoção de novas práticas tão importantes no exercício diário da docência.

Nós – *Ednalvo Campos e Mara Jucá* – sentimo-nos honrados em organizar essa coletânea de textos, fruto colhido das discussões e reflexões nas aulas da disciplina *Gramática e Significação* por nós ministrada aos discentes do PPGELL-UEPA.

Os organizadores

Ednalvo Apóstolo Campos

Mara Sílvia Jucá Acácio

MARCAS DA SUBJETIVIDADE LITERÁRIA EGOCÊNTRICA NO USO PROCLÍTICO DO PRONOME “ME”

Caio Matheus Teixeira Brito

Este artigo propõe analisar o uso proclítico do pronome pessoal oblíquo átono “me” em trechos do livro infantil ilustrado “O dia em que virei um pássaro” (Chabbert e Guridi, 2004, Espanha). Na tradução brasileira da obra, observa-se que o pronome é empregado sempre em posição de próclise, o que suscita uma investigação acerca dos possíveis efeitos e intenções dessa escolha. A hipótese levantada considera duas justificativas principais: a tentativa de aproximar a linguagem escrita do português falado no Brasil, em especial por se tratar de uma narrativa em primeira pessoa conduzida por um jovem narrador; e a busca por maior expressividade textual, tendo em vista que a trama se estrutura em torno dos sentimentos intensos do protagonista, sobretudo o amor, e que a ênfase pronominal pode intensificar uma subjetividade marcadamente egocêntrica no discurso narrativo. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, de base bibliográfica e analítica, que examina os contextos de ocorrência do pronome na obra, relacionando-os a princípios da gramática normativa e funcional, à luz de autores como Bechara (2004), Cunha e Cintra (2017) e Faraco (2008), bem como a aspectos discursivos e estilísticos ligados à construção da subjetividade narrativa de acordo com a autora Rosenblatt (2004).

Palavras-chave: colocação pronominal; próclise; pronome; subjetividade; tradução.

Introdução

Entre a norma e o afeto: o pronome “me” como fio narrativo da subjetividade

A colocação pronominal constitui um dos fenômenos sintáticos mais sensíveis à variação linguística no português, revelando marcas de uso que oscilam entre a prescrição normativa e a dinâmica da oralidade. No Português Brasileiro (PB), observa-se uma preferência crescente pelo uso proclítico em contextos diversos, muitas vezes extrapolando as regras previstas pela gramática tradicional. Esse comportamento se torna ainda mais significativo quando ocorre em textos literários, nos quais as escolhas linguísticas podem assumir funções estilísticas e discursivas específicas.

O presente artigo propõe analisar o uso proclítico do pronome pessoal oblíquo átono “me” na tradução brasileira do livro ilustrado infantil “O dia em que virei um pássaro”, de Chabbert e Guridi (2004), originalmente publicado em espanhol e traduzido para o português por Livia Deorsola. Na versão em português, o pronome “me” aparece sistematicamente anteposto ao verbo, mesmo em contextos em que a norma culta recomendaria a ênclise. Tal opção tradutória suscita questionamentos sobre os efeitos de sentido e as motivações para essa recorrência.

A narrativa é conduzida em primeira pessoa por um garoto que, apaixonado por uma colega de turma, decide se fantasiar de pássaro para conquistá-la, já que a menina demonstra grande admiração por aves. Com uma linguagem delicada e poética, o livro aborda as descobertas e os encantos do primeiro amor, revelando os pensamentos e sentimentos do protagonista de forma íntima e subjetiva. Essa perspectiva narrativa centrada no “eu” potencializa a importância das escolhas linguísticas na tradução, especialmente no uso do pronome “me”, que se torna um elemento recorrente para expressar afetos e percepções pessoais.

A hipótese que norteia o estudo é de que essa escolha pode estar relacionada a dois fatores principais: a tentativa de aproximar a linguagem escrita do português falado no Brasil, especialmente por se tratar de uma narrativa em primeira pessoa, conduzida por um narrador adolescente; e a busca por maior expressividade textual, intensificando uma subjetividade marcadamente egocêntrica,

já que a trama se organiza em torno dos sentimentos do protagonista e de seu olhar afetivo sobre o mundo.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de base bibliográfica e analítica. Serão examinados trechos específicos da obra nos quais o pronome “me” ocorre em posição proclítica, observando-se seu contexto sintático, seus possíveis efeitos discursivos e suas implicações para a construção do estilo narrativo. Além disso, a análise dialogará com a comparação entre a colocação pronominal no português brasileiro e no espanhol argentino, bem como com estudos sobre tradução na literatura infantojuvenil e sobre a caracterização da literatura egocêntrica.

O artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução: na primeira, apresenta-se o referencial teórico, no qual são discutidos aspectos da colocação pronominal, da tradução no contexto da literatura infantojuvenil e da subjetividade na literatura egocêntrica; na segunda, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados; na terceira, desenvolve-se a análise do livro *corpus*; e, por fim, apresentam-se as considerações finais com a síntese dos resultados.

1. O lugar das palavras: um diálogo entre línguas

A colocação pronominal é um fenômeno que diz respeito à posição ocupada pelos pronomes oblíquos átonos em relação ao verbo, sendo um aspecto relevante para a sintaxe e para o estilo da língua. No PB, conforme a gramática normativa, a colocação pronominal obedece a três posições possíveis: próclise, ênclise e mesóclise. A próclise, caracterizada pela anteposição do pronome ao verbo, é recomendada pela norma culta diante de palavras atrativas, como advérbios, pronomes relativos, pronomes indefinidos e conjunções subordinativas.

A ênclise, por sua vez, consiste na colocação do pronome após o verbo, sendo considerada a posição de prestígio na escrita formal, especialmente no início de frase ou após verbo no infinitivo ou gerúndio. A mesóclise¹, menos frequente e restrita ao futuro do

¹ No português contemporâneo do Brasil, o uso da mesóclise está em desuso na comunicação cotidiana e, muitas vezes, soa artificial ou excessivamente formal. É uma construção que pertence principalmente à norma culta padrão e à modalidade literária, sendo pouco utilizada na fala e na escrita informais.

presente e ao futuro do pretérito, aparece quase exclusivamente na norma culta escrita.

Contudo, no PB contemporâneo, observa-se uma ampliação significativa do uso da próclise, inclusive em contextos não previstos pela gramática normativa. Essa preferência está associada à influência da oralidade e à busca por maior fluidez na comunicação, afastando-se, em muitos casos, do padrão europeu.

Cunha; Cintra (2017, p. 331) ressaltam que a colocação dos pronomes átonos no Brasil, principalmente no colóquio normal, difere da atual colocação portuguesa e encontra, em alguns casos, similar na língua medieval e clássica. Os autores afirmam que podem-se considerar como características do português do Brasil e, também, do português falado nas Repúblicas africanas:

a) a possibilidade de se iniciarem frases com tais pronomes, especialmente a forma *me*:

— *Me desculpe se falei demais.* (Erico Verissimo, A, II, 487.)

— *Me arrepio todo...* (Luandino Vieira, NM, 138.)”

(Cunha; Cintra, 2017, p. 331)

Essa observação confirma que a próclise inicial, especialmente com o pronome “*me*”, é um traço consolidado no PB, o que contribui para compreender a recorrência dessa forma na tradução da obra analisada, ainda que em contextos onde a norma culta prescreva a ênclise.

Essa constatação de Cunha; Cintra (2017) encontra eco no que afirma Bechara (2004, p. 591), ao reconhecer que certas tendências brasileiras de colocação pronominal não são plenamente acolhidas pela gramática tradicional, mas que merecem ser reconsideradas à luz da linguística moderna. Segundo o autor:

Nos princípios anteriormente comentados vimos certas tendências brasileiras que nem sempre a Gramática agasalha como dignas de imitação, presa que está a um critério de autoridade que a linguística moderna pede seja revisto. Sobre o assunto, em lúcido resumo, comenta o Prof. Martinz de Aguiar: ‘A colocação de pronomes complementos em português não se rege pela fonética, nem é o ritmo, o mesmo binário-ternário, em ambas as modalidades, brasileira e lusitana, que impõe uma colo-

cação aqui, outra ali, não. Ela obedece a um complexo de fatores, fonético (rítmico), lógico, psicológico (estilístico), estético, histórico, que às vezes se entre-ajudam e às vezes se contrapõem. [...]’ Pelas mesmas razões variadíssimas é que no Brasil, na linguagem coloquial, o pronome átono pode assumir posição inicial de período (Bechara, 2004, p. 591).

Contribuindo para a compreensão deste fenômeno, ao discutir a colocação pronominal no PB, Faraco (2008) destaca que a próclise, embora muitas vezes não contemplada como padrão pela gramática normativa, está solidamente estabelecida no uso real da língua. Essa colocação não se restringe a contextos previstos pelas regras tradicionais, pois aparece também no início de frases ou logo após pausas, fenômeno recorrente na modalidade oral e em textos que mimetizam essa oralidade. O autor observa que a manutenção, no ensino, de padrões exclusivos do Português Europeu (PE) ignora a legitimidade das formas de uso brasileiras, que possuem motivação histórica e social.

Faraco (2008) explica que essa prática está relacionada ao estabelecimento da norma-padrão no Brasil, no final do século XIX, que esteve profundamente vinculado a um projeto político-cultural das elites. Nesse período, em meio ao processo de consolidação da República e à busca por uma identidade nacional coesa, grupos dirigentes viam na língua um instrumento de unificação simbólica e de afirmação de poder. A escolha por um modelo linguístico fortemente inspirado no padrão europeu, especialmente o português de Portugal, tinha menos relação com a realidade do falar brasileiro e mais com a intenção de legitimar-se socialmente diante do prestígio cultural europeu. Assim, a norma-padrão não emergiu de um consenso sobre o uso real da língua, mas como construção artificial que refletia interesses de manutenção de hierarquias sociais e de distinção cultural.

Ao adotar-se essa norma-padrão, as práticas linguísticas populares e regionais foram, em grande parte, relegadas a um status de inferioridade, reforçando estigmas sociais e educacionais. A gramática normativa, elaborada e divulgada como referência absoluta de

correção, passou a funcionar como ferramenta de exclusão, na medida em que legitimava apenas um modo de falar e escrever, geralmente distante da oralidade cotidiana. Desse modo, a língua oficializada pelo projeto das elites tornou-se um código de comunicação e um marcador de acesso e pertencimento, condicionando quem poderia participar plenamente da vida política e cultural do país.

A realidade impositiva da gramática normativa, ao demonstrar que o estudo da próclise deve incorporar uma perspectiva sociolinguística, reconhecendo a variação linguística como elemento constitutivo da língua e evitando reduzi-la a um único modelo prescritivo.

Diante disso, considera-se relevante para alcançar essa intenção, apresentar também a noção de que o uso proclítico de pronomes oblíquos átonos tem semelhança com o que ocorre com línguas irmãs do português, como é o caso da língua espanhola. De acordo com o *Diccionario Panhispánico de dudas*², do autor Justo Fernández López (2005), esse uso do pronome também está presente na língua espanhola, como o autor revela em:

El uso proclítico de las formas átonas (anteposición al verbo) se emplea en todos los demás casos, es decir, cuando la forma verbal está en indicativo o en subjuntivo sin valor de imperativo positivo.

Lo veo muy mal.

Te diré toda la verdad.

No nos habíamos visto hasta entonces. ¡

Dios te oiga!

¡Dios se lo pague! (Justo Fernández López, 2005)

Diante disso, entende-se que essa característica torna o uso da próclise quase categórico na língua espanhola, o que pode influenciar diretamente as escolhas tradutórias quando o texto é vertido para o PB. Ao traduzir, o tradutor pode optar por manter a posição proclítica como marca de naturalidade em

² Diccionario panhispánico de dudas. Disponível em: www.rae.es. WordReference. Disponível em: <https://www.wordreference.com/es/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

espanhol, ou adaptá-la à norma culta do português. No caso do livro analisado neste trabalho, a tradução parece ter priorizado a manutenção da anteposição, possivelmente influenciada tanto pela estrutura da língua de origem quanto por critérios estilísticos e discursivos voltados ao público-alvo, questões que vamos tratar no próximo tópico.

1.2 Traduzir para encantar: escolhas que moldam vozes

A tradução de obras destinadas ao público infantojuvenil demanda um cuidado especial, pois envolve não apenas a transposição de significados entre línguas, mas também a adaptação de aspectos culturais, estilísticos e pragmáticos para garantir a compreensão e a recepção positiva pelo leitor. Conforme Oittinen (2000), traduzir para crianças implica considerar a experiência de leitura como um ato comunicativo, no qual o tradutor assume o papel de mediador cultural, ajustando o texto a expectativas cognitivas e linguísticas específicas. Esse processo não se limita à equivalência lexical, mas inclui decisões sobre registro, ritmo, sonoridade e marcação de subjetividade.

No caso do PB, a adequação linguística pode significar aproximar o texto escrito de formas mais próximas da oralidade, sobretudo quando a narrativa se constrói a partir da perspectiva de um narrador jovem ou infantil. Como argumenta Arrojo (2007), o tradutor frequentemente adota estratégias que privilegiem a fluidez e a naturalidade em detrimento da rigidez normativa, especialmente quando busca reproduzir efeitos de espontaneidade e vivacidade presentes no texto original.

Outro aspecto relevante é que, ao traduzir textos infantojuvenis, escolhas gramaticais aparentemente simples, como a colocação de pronomes, podem produzir efeitos significativos na construção do narrador e no tom da narrativa. Em contextos nos quais o discurso se estrutura em primeira pessoa, a opção por estruturas mais coloquiais, como a próclise em início de frase, pode intensificar a proximidade entre narrador e leitor, favorecendo a empatia e o engajamento afetivo.

No caso específico da obra “O dia em que virei um pássaro”, a escolha sistemática pelo uso proclítico do pronome “me” sugere uma estratégia tradutória que vai além da mera reprodução da estrutura do espanhol. Essa opção parece dialogar com a intenção de manter um ritmo narrativo mais íntimo e confessional, coerente com a voz subjetiva e egocentrada do protagonista. Assim, a tradução atua tanto como transporte de conteúdo, quanto como recriação estilística que preserva e intensifica o tom emocional da narrativa original, centrada no eu discursivo, o que será tratado adiante.

1.3 O eu que narra: a centralidade do olhar subjetivo

A literatura egocêntrica caracteriza-se pela centralidade do “eu” narrativo, em que a experiência subjetiva e as percepções pessoais do narrador se sobrepõem a qualquer pretensão de objetividade. Essa modalidade de narrativa, comum em textos literários voltados para crianças ou adolescentes, coloca em primeiro plano as emoções, os desejos e as inseguranças do personagem que narra, criando um espaço de forte identificação com o leitor.

Conforme Rosenblatt (2004), a leitura de textos centrados na voz subjetiva do narrador mobiliza um processo transacional, no qual o sentido se constrói pela interação entre o texto e as vivências do leitor, tornando-se um ato pessoal e afetivo. Na perspectiva de Rosenblatt (2004), uma leitura puramente “egocêntrica” não seria uma verdadeira leitura literária, mas sim um devaneio ou projeção. Para ela, a leitura literária (estética) exige um equilíbrio na transação, onde o leitor empresta atenção seletiva ao texto e permite que ele guie a formação do “poema” em sua consciência, mesmo que essa formação seja subjetiva.

No campo da gramática e da estilística, escolhas linguísticas que reforçam a presença do narrador contribuem para intensificar essa subjetividade. Entre essas escolhas, o uso proclítico de pronomes oblíquos átonos, como o “me”, pode funcionar como marca discursiva que aproxima a ação verbal da identidade do narrador. Ao posicionar o pronome antes do verbo, a narrativa destaca a centralidade do sujeito nas ações descritas, criando um efeito de egocentrismo literário.

No caso de “O dia em que virei um pássaro”, a narração em primeira pessoa e a perspectiva de um adolescente apaixonado ampliam a função expressiva da próclise. O uso do “me” anteposto ao verbo pode ser interpretado como um recurso para enfatizar a percepção íntima do narrador, reforçando a noção de que tudo o que é narrado passa pelo filtro das suas emoções. Essa construção discursiva cria uma atmosfera de confissão, de relato pessoal e subjetivo, característica de narrativas que exploram o ponto de vista interno e emocional do protagonista.

Assim, ao articular a gramática com a construção da voz narrativa, é possível compreender que a escolha pela próclise não é apenas um fenômeno sintático, mas também uma estratégia de estilização literária. Nesse sentido, o uso do pronome “me” em posição proclítica colabora para a criação de uma narrativa marcada pela subjetividade, pela centralidade do “eu” e por uma afetividade que aproxima o leitor do mundo interior do narrador. Nesse sentido, apresenta-se na próxima seção os procedimentos metodológicos adotados para a melhor compreensão do estudo proposto por esse trabalho que relaciona os estudos da gramática, da literatura infantojuvenil e da tradução.

2. O caminho da análise: passos para ouvir o pronome

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva, de base bibliográfica e analítica, buscando compreender de que forma a colocação pronominal do pronome pessoal oblíquo átono “me” foi empregada na tradução brasileira da obra “O dia em que virei um pássaro”. A escolha por uma metodologia qualitativa justifica-se pelo interesse em interpretar o uso da próclise tanto como fenômeno gramatical, quanto como recurso expressivo e estilístico que se insere no projeto narrativo da obra.

O *corpus* de análise foi composto por todos os trechos da tradução brasileira que apresentam o pronome “me” em posição proclítica. A identificação dessas ocorrências considerou tanto os contextos sintáticos em que a norma culta prevê a próclise, quanto os casos em que a anteposição do pronome ocorre em situações não normativas, como no início absoluto de frase. Cada ocorrência

foi registrada, destacando-se o verbo ao qual o pronome se liga, o contexto sintático e possíveis efeitos de sentido no enredo e na caracterização do narrador.

Além disso, será realizada uma comparação pontual com o texto original em espanhol, observando-se se a próclise também se encontra presente na estrutura da língua de partida ou se a posição pronominal adotada na tradução constitui uma adaptação para o PB. Essa etapa tem o objetivo de verificar se a escolha linguística do padrão de colocação da tradução resulta de influência estrutural do idioma de origem ou de uma decisão intencional do tradutor com vistas à adequação estilística e discursiva.

O estudo também dialoga com referências teóricas que tratam da colocação pronominal no português brasileiro, das particularidades da próclise no espanhol, dos processos tradutórios na literatura infantojuvenil e das características da literatura egocêntrica. Esses referenciais são mobilizados na etapa de análise para sustentar a interpretação das escolhas linguísticas observadas no *corpus*.

3. Entre gramática e emoção: quando o pronome se antecipa

A análise das ocorrências do pronome pessoal oblíquo átono “me” em posição proclítica no livro “O dia em que virei um pássaro” revela um padrão consistente de anteposição, inclusive em contextos em que a norma culta prescreve a ênclise. Essa escolha recorrente parece estar associada a dois aspectos complementares: a aproximação da linguagem escrita ao modo de falar e o reforço da centralidade do narrador durante a narrativa, intensificando a subjetividade característica de uma literatura egocêntrica, como no exemplo (1):

(1) No dia em que a escola começou, eu *me* apaixonei (Chabbert; Guridi, 2004, p. 8).

O exemplo transcrito em (1) está presente logo no início da obra, o pronome “me” aparece anteposto ao verbo “apaixonei”, mesmo sem a presença de elemento atrativo que justifique a próclise segundo a norma culta. O pronome pessoal “eu” que antecede o “me”

não exerce função atrativa, e, portanto, a forma normativa esperada seria “eu apaixonei-me”. A opção pela próclise, nesse caso, não se explica por exigência sintática, mas por um efeito estilístico que coloca a experiência pessoal do narrador em primeiro plano, aproximando o enunciado de um registro oral mais natural. Além disso, ao manter o pronome colado ao sujeito, o texto intensifica a noção de “eu” discursivo, fazendo com que o ato de se apaixonar seja narrado como uma vivência profundamente pessoal e afetiva, reforçando a carga emocional da cena. No original em espanhol, “El día en que comenzó la escuela, me enamoré”, o uso proclítico também está presente e é a forma padrão da língua. Essa correspondência mostra que, neste caso, a tradução manteve fielmente a estrutura sintática da obra de partida, no tocante à colocação do pronome clítico reflexivo, preservando a naturalidade da construção no espanhol, mas explicitando o sujeito – que é nulo na sintaxe da língua espanhola – e, com isso, simultaneamente, reforçando a aproximação com o PB contemporâneo. Algo semelhante ocorre em (2):

(2) Quando olho para ela, *me* esqueço de todo o resto
(Chabbert; Guridi, 2004, p. 19).

Nesse caso, o pronome clítico reflexivo “me” encabeça a oração principal de um período subordinado cujo sujeito sentencial é nulo e correferente ao sujeito da adverbial anteposta. Pela gramática normativa, a colocação proclítica após pausa não é aceita, sendo prescrita a ênclise (“esqueço-me”). O uso da próclise, nesse caso, rompe deliberadamente com a convenção normativa, mantendo um fluxo narrativo típico da oralidade, no qual as pausas não interferem na posição do pronome. Ao colocar o “me” logo no início da oração matriz, o narrador reafirma sua centralidade na experiência relatada, enfatizando como o esquecimento do mundo ao redor é um sentimento que parte diretamente de seu ponto de vista interno e subjetivo. O texto original, “Cuando yo la miro, me olvido de todo lo demás”, repete o mesmo padrão proclítico após pausa, revelando que a tradução reproduziu de forma direta a estrutura e o ritmo do espanhol, o que fortalece também a hipótese de influência da língua de partida na manutenção da anteposição pronominal. Reforça essa

hipótese a permanência do sujeito nulo cuja tendência no PB é o seu preenchimento.

Em outros momentos, a opção pela próclise se dá em construções nas quais a norma admite, mas não exige, essa colocação. Tal uso é evidente em (3):

(3) Então, numa manhã, decido *me* disfarçar de pássaro (Chabbert; Guridi, 2004, p. 22).

Nesse destaque o clítico “me” está ligado ao verbo no infinitivo “disfarçar”, precedido por auxiliar no presente. A gramática normativa prescreveria “disfarçar-me”, mas a anteposição mantém o encadeamento natural da fala, sem inversões que soariam artificiais no registro coloquial. Esse encadeamento favorece a percepção de que o narrador expõe diretamente suas decisões e intenções, reforçando a ligação entre a ação e sua identidade narrativa, o que amplia o teor confessional do texto. A frase na língua original, “Hasta que una mañana, decido disfrazarme de pájaro”, apresenta o pronome “me” posposto ao infinitivo, que é a colocação típica e obrigatória do espanhol neste contexto. Nesse caso, a tradução optou por deslocar o pronome para antes do verbo no infinitivo, ajustando-se à tendência coloquial do PB, o que indica um movimento de adaptação, e não mera reprodução estrutural. Esse mesmo efeito de aproximação à oralidade se intensifica em (4):

(4) *Me* sinto bonito com a minha fantasia (Chabbert; Guridi, 2004, p. 22).

Neste quarto destaque nota-se que o pronome ocupa a posição inicial absoluta da frase. Aqui, o uso foge à prescrição normativa, que exigiria “sinto-me”, mas produz uma ênfase na primeira pessoa que reforça o egocentrismo narrativo. Ao iniciar a frase com o pronome, o texto coloca o narrador no centro absoluto da ação, ampliando a noção de “eu” discursivo e ressaltando o caráter subjetivo da percepção de beleza que ele expressa. No original, “Me siento bello con mi traje”, a construção mantém o pronome na mesma posição inicial. A tradução, portanto, preserva tanto a disposição sintática quanto o efeito de centralidade e subjetividade, o que reforça a intencionalidade estética da escolha.

Essas ocorrências podem ser relacionadas à perspectiva proposta por Faraco (2008), na qual é possível compreender que o uso proclítico do pronome “me” nos trechos analisados não se limita a uma ruptura com a gramática normativa, mas responde também a uma lógica discursiva e estilística própria do PB. Quando o narrador inicia uma oração com “me” ou o posiciona logo após uma vírgula, ele não apenas reproduz padrões da oralidade, mas também imprime ao texto uma marca de subjetividade e proximidade, potencializando o efeito de voz íntima que caracteriza o discurso em primeira pessoa.

Esse alinhamento entre escolha linguística e efeito de sentido reforça o que Bechara (2004) descreve como a presença de fatores psicológicos, estilísticos e históricos na colocação pronominal. O uso de “me” em posição proclítica, mesmo fora dos contextos previstos pela gramática tradicional, torna-se, assim, um recurso expressivo que intensifica o eu discursivo e materializa no texto a experiência emocional do narrador. Tal construção aproxima o leitor da interioridade da personagem, fazendo com que cada ação narrada carregue uma dimensão afetiva mais intensa. Essa compreensão pode ser confirmada em (5):

(5) Então, numa tarde, *me* encontro com Clara (Chabbert; Guridi, 2004, p. 36).

Nesse caso o pronome “me” surge no início da oração principal, imediatamente após a vírgula que encerra o adjunto adverbial anteposto, bem como a expressão coesiva que dá início à oração. De acordo com a gramática tradicional, assim como como exemplo (2), a próclise nessa posição não é aceita, sendo prescrita a forma “encontro-me”. A escolha pela anteposição, portanto, não se explica por exigência sintática, mas por uma decisão estilística que privilegia a cadência oral e a naturalidade da fala. Nesse caso, o uso do pronome logo no início da oração também confere à cena um tom intimista, destacando a percepção pessoal do encontro e reforçando a centralidade do narrador como foco afetivo da história. O trecho correspondente no original, “Hasta que una tarde me encuentro con Candela”, já apresenta a próclise após adjunto adverbial, que é

natural no espanhol. A tradução manteve essa colocação, reforçando a correspondência direta entre as duas versões e preservando o ritmo e a entonação originais.

Sob essa conjuntura, evidencia-se ainda que durante a narrativa o efeito de sentido também é ampliado pelo foco na relação direta entre as personagens, o que também é fundamental para a narrativa alcançar suas intenções expressivas, tendo em vista que acompanhamos a experiência do primeiro amor do narrador personagem por meio de seu discurso, como fica evidente em (6):

(6) Clara *me* envolve com os braços (Chabbert; Guridi, 2004, p. 40).

Nesse recorte, a colocação do pronome antes do verbo reforça a percepção de proximidade física e emocional, tornando o momento narrado um espaço de interação imediata, filtrado pelas sensações do “eu” narrador que está apaixonado. Na obra de partida, “Candela me rodea con sus brazos”, a estrutura é idêntica e confirma que a tradução preservou a colocação e a função expressiva do pronome, garantindo a manutenção do efeito de intimidade da cena.

Por fim, apesar dos trechos anteriores analisados apresentarem casos nos quais nota-se um uso diferente dos pronomes de acordo com o prescrito pelas gramáticas mais tradicionais, o livro ainda traz o uso do pronome proclítico de acordo com a prescrição da normativa culta, o que reforça a tese de que a obra traduzida faz uso de uma norma própria do PB que está intimamente relacionado com a subjetividade do falante, neste caso, a voz narrativa. Isso também é identificado em (7):

(7) Não tenho coragem de *me* mexer, não consigo pensar (Chabbert; Guridi, 2004, p. 40).

Nesta seleção a próclise é atraída pela preposição “de” antes do verbo no infinitivo. Nesse caso, há plena adequação normativa, mas o recurso expressivo está na repetição e na estrutura paralelística, que intensificam a sensação de bloqueio emocional vivida pelo narrador. O uso do pronome antes do verbo, mesmo sendo normativamente esperado, mantém a ligação direta entre a emoção descrita e o “eu” que a vivencia, preservando o tom de nervosismo vivido pelo nar-

rado-personagem nesse momento da narrativa. O original, “No me atrevo a moverme, no puedo pensar”, apresenta uma diferença na construção do enunciado, uma vez que aqui usa-se o verbo “atrever”, esse precedido pelo pronome “me”, enquanto que o verbo “mover” apresenta o uso do pronome “me” na posição de ênclise, diferente do que ocorreu na tradução da versão brasileira.

No conjunto, as ocorrências analisadas mostram que a tradução optou por manter a próclise mesmo quando não prevista pela norma culta, sugerindo um alinhamento à tendência do PB contemporâneo e ao padrão de uso do espanhol, mas, sobretudo, revelando uma escolha estética e discursiva. A anteposição sistemática do pronome clítico “me” contribui para a construção de uma voz narrativa íntima, egocentrada e marcada pela subjetividade, em sintonia com a perspectiva adolescente que conduz o leitor durante o desenvolvimento da obra.

Assim, ao observar a recorrência do uso proclítico do pronome “me” nos trechos analisados, percebe-se que a narrativa adere àquilo que Faraco (2008) identifica como uma norma do PB, ou seja, uma prática linguística efetivamente enraizada no uso real dos falantes. Essa escolha estilística, ainda que se afaste das prescrições da gramática tradicional, contribui para intensificar a subjetividade do discurso, já que coloca o foco na experiência pessoal do narrador desde o início da oração. Dessa forma, a narrativa revela um traço de oralidade assim como dialoga com uma dimensão sociolinguística em que a norma se constrói a partir da prática e não exclusivamente pela autoridade normativa.

4. Considerações finais

A análise realizada evidenciou que o uso proclítico do pronome pessoal oblíquo átono “me” na tradução brasileira do livro “O dia em que virei um pássaro” não se limita a um fenômeno gramatical, mas constitui um recurso expressivo relevante para a construção da voz narrativa. Observou-se que a anteposição do pronome ocorre de forma sistemática, inclusive em contextos nos quais a gramática normativa prescreve a ênclise, o que indica uma escolha intencional por parte do tradutor.

Do ponto de vista linguístico, a manutenção da próclise em contextos não normativos aproxima a linguagem escrita do PB da oralidade cotidiana, especialmente quando associada à voz de um jovem narrador. Do ponto de vista discursivo e estilístico, o posicionamento do pronome antes do verbo reforça a centralidade do “eu” discursivo, intensificando a subjetividade do relato. Essa estratégia narrativa contribui para que o leitor acesse de forma mais direta as percepções, emoções e experiências do protagonista, criando uma atmosfera de intimidade e proximidade afetiva.

A comparação com a estrutura do espanhol e com tendências de uso do PB contemporâneo sugere que a escolha pela próclise pode ter sido influenciada tanto pela língua de partida quanto por uma adaptação consciente ao público-alvo da obra. No entanto, mais do que uma simples transferência estrutural, trata-se de uma decisão tradutória que valoriza a expressividade do texto e reforça sua identidade estilística.

Assim, conclui-se que a próclise do pronome “me” desempenha, no contexto desta obra, uma função dupla: linguística, ao refletir usos correntes no PB; e literária, ao potencializar a subjetividade e o egocentrismo característicos desta narrativa. Essa constatação abre espaço para futuras pesquisas que investiguem o papel de escolhas gramaticais específicas na construção da voz narrativa, sobretudo em textos destinados ao público infantojuvenil, nos quais a relação entre forma e efeito de sentido assume papel fundamental.

Referências

- ARROJO, Rosemary. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- GURIDI, Ingrid Chabbert. **O dia em que virei um pássaro**. Tradução: Lívia Deorsola. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Pequena Zahar, 2024.
- LÓPEZ, Justo Fernández. Se en oraciones de pasiva refleja. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2005. **Dicionário panhispánico de dudas**. Asociación de Academias de la Lengua Española. ISBN: 9587043685, 9789587043686. 833pp. Disponível em: <http://www.acul.ohc.cu/DPD5.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- OITTINEN, Riitta. **Translating for children**. New York: Garland Publishing, 2000.
- ROSENBLATT, Louise M. **The Reader, the Text, the Poem: the transactional theory of the literary work**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
-

ANÁLISE DOS DISCURSOS DIRETOS E INDIRETOS NO CONTO *MARIA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, À LUZ DAS GRAMÁTICAS FUNCIONAIS

Andreluza de Fátima da Silva Pombo

O presente artigo analisa o uso dos discursos direto, indireto e indireto livre no conto *Maria*, de Conceição Evaristo, sob a perspectiva das gramáticas funcionais. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em autores como Dik (1997), Halliday e Matthiessen (2014), Neves (2000; 2011), Koch (2004) e Travaglia (2011), que compreendem a gramática como instrumento de construção de sentidos e de organização de relações enunciativas. O estudo tem como objetivo identificar e interpretar as formas de discurso relatado presentes na narrativa, observando seus efeitos pragmáticos, sintáticos e discursivos, bem como sua contribuição para a construção da crítica social e da subjetividade da personagem principal. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa qualitativa descritivo-analítica (Minayo, 2016), baseada na leitura integral do conto, identificação manual das ocorrências de discurso relatado e análise funcional das estruturas segundo parâmetros sintáticos, pragmáticos e discursivos. Os resultados indicam que o discurso direto é empregado para intensificar a expressividade e a violência verbal; o discurso indireto evidencia a mediação crítica do narrador e o julgamento social sobre a protagonista; e o discurso indireto livre permite a fusão entre pensamento e narração, expressando a interiorização da opressão e da dor vivida pela personagem. Conclui-se que a alternância entre as três formas discursivas atua como estratégia narrativa funcional, revelando tensões sociais, apagamentos identitários e a complexidade subjetiva da personagem. Além disso, confirma-se que a gramática funcional constitui ferramenta adequada para analisar a articulação entre forma linguística, efeito literário e construção ideológica em narrativas curtas.

Palavras-chave: gramática funcional; discurso direto; discurso indireto.

Introdução

A linguagem configura-se como um instrumento essencial para a construção de sentidos, identidades e relações sociais. Nesse contexto, as formas de apresentação do discurso – direta e indiretamente – desempenham papel fundamental na organização textual e na construção narrativa, revelando estratégias discursivas, relações de poder e subjetividades.

Sob a perspectiva da Linguística Funcional, em especial das gramáticas funcionais, os Discurso Direto (DD), Discurso Indireto (DI) e Discurso Indireto Livre (DIL) são compreendidos não apenas como estruturas sintáticas, mas como manifestações pragmáticas de escolhas linguísticas em contextos específicos de uso.

Diversos estudos têm abordado a presença e a função do discurso relatado em gêneros literários variados, apontando seus efeitos estilísticos e comunicativos (Neves, 2000; Koch, 2004; Travaglia, 2011). Todavia, observa-se que a maior parte dessas investigações privilegia obras do cânone literário brasileiro e enfoques predominantemente descritivos ou normativos, muitas vezes desvinculados das perspectivas funcionalistas. Além disso, ainda são escassos os trabalhos que promovem uma análise sistemática do discurso relatado com base nas gramáticas funcionais, em particular no que diz respeito a narrativas curtas da literatura contemporânea brasileira.

Dessa forma, identifica-se uma lacuna teórica e metodológica nos estudos linguístico-literários: a insuficiência de análises que articulem teoria funcionalista e literatura brasileira de forma integrada. Nesse sentido, o presente trabalho propõe investigar, à luz das gramáticas funcionais, a construção dos tipos de discursos direto, indireto e indireto livre no conto *Maria*, de Conceição Evaristo. Buscam-se respostas para as seguintes questões: de que modo os tipos de discurso relatado são empregados na narrativa? Quais efeitos pragmáticos e sintáticos decorrem dessas escolhas?

O artigo propõe-se, assim, evidenciar um tema ainda pouco explorado nas pesquisas interdisciplinares entre linguagem e literatura, ao articular análise funcional e leitura crítica de texto literário. Os objetivos centrais da pesquisa consistem em: a) identificar e

classificar os tipos de discurso relatado presentes no conto *Maria*; b) interpretar seus efeitos comunicativos e narrativos à luz das gramáticas funcionais; c) refletir sobre as implicações dessas escolhas discursivas na construção do ponto de vista e das vozes narrativas.

A organização do artigo está estruturada da seguinte forma: as seções 1 e 2 apresentam o referencial teórico relacionados à obra em análise, à gramática funcional e ao discurso relatado. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados na análise do conto. Na quarta seção, apresentam-se os resultados da análise e suas respectivas discussões. Por fim, são tecidas as considerações finais, retomando os objetivos propostos e indicando possibilidades para investigações futuras.

1. O conto *Maria*, de Conceição Evaristo: entre o pós-moderno e a crítica social

O conto *Maria*, integrante da obra *Olhos d'Água* (2014), de Conceição Evaristo, insere-se na estética literária afro-brasileira, articulando memória, subjetividade e crítica social a partir da perspectiva da mulher negra. A escrita da autora dialoga com o pós-modernismo, sobretudo por romper com narrativas hegemônicas e por dar centralidade a sujeitos historicamente silenciados. Sua literatura recusa metanarrativas universalizantes e valoriza múltiplas vozes, experiências fragmentadas e realidades periféricas, evidenciando uma construção narrativa marcada pela pluralidade de sentidos e pela problematização das estruturas de poder.

Nesse contexto, destaca-se o conceito de “escrevivência”, expressão utilizada por Evaristo para definir uma escrita que nasce das vivências do povo negro e, especialmente, das mulheres negras. Em *Maria*, essa escrevivência manifesta-se na valorização da experiência cotidiana, da memória coletiva e das marcas históricas que constituem a personagem. A narrativa evidencia dimensões como identidade, racismo, ancestralidade e resistência, transformando a trajetória individual de *Maria* em representação simbólica de uma condição social compartilhada por muitas mulheres negras brasileiras.

A obra evidencia, ainda, uma profunda crítica social, denunciando desigualdades estruturais e revelando como pobreza, violência simbólica, exclusão e racismo atravessam a vida da personagem. Longe de apresentar uma visão vitimizada, Evaristo constrói uma narrativa que reconhece dor e sofrimento, mas também força, dignidade e resistência, reafirmando a capacidade de sobrevivência e reinvenção dos corpos e narrativas negras. Assim, *Maria* articula o íntimo e o coletivo, expondo o impacto das opressões históricas, ao mesmo tempo em que reafirma a potência da memória e da ancestralidade como formas de resistência.

Desse modo, o conto se consolida como uma produção literária pós-moderna, afro-brasileira e politicamente engajada, que ultrapassa o campo estético e atua como instrumento de denúncia e reflexão crítica sobre a realidade social brasileira. Conceição Evaristo, por meio de uma escrita sensível, poética e insurgente, transforma a literatura em território de visibilidade, justiça simbólica e afirmação da identidade negra.

2. A Gramática Funcional e a análise dos Discursos Direto e Indireto

A teoria funcional da linguagem constitui uma vertente da linguística que compreende a gramática não como um sistema de regras abstratas, mas como um conjunto de recursos moldados pelo uso efetivo da língua. Como afirma Halliday (2014, p. 23), “a linguagem é um recurso para fazer significado”, o que implica reconhecer que estruturas gramaticais são condicionadas por propósitos comunicativos.

Em contraste com abordagens formalistas, as perspectivas funcionais enfatizam que as escolhas sintáticas refletem necessidades pragmáticas, cognitivas e sociais. Assim, o discurso direto e o discurso indireto deixam de ser meros arranjos estruturais para se tornarem estratégias discursivas que constroem vozes, pontos de vista e efeitos interpretativos.

No âmbito da Gramática do Papel e Referência (GPR), Van Valin e LaPolla (1997) sustentam que a organização da frase decorre

de pressões comunicativas, evidenciando a ligação entre sintaxe e discurso. Os autores explicam, de forma indireta, que a estrutura linguística é motivada pelas intenções e funções comunicativas do falante, e não apenas por regras formais. Quando o narrador escolhe o discurso direto, como em:

- (1) João afirmou: “Eu não ficarei aqui.” Ele permite que a voz do personagem apareça de forma autônoma, favorecendo a expressividade. Já no discurso indireto:
- (2) João afirmou que não ficaria ali. O conteúdo enunciado passa a ser filtrado pela voz do narrador. Essa distinção evidencia, como afirma Van Valin (1997, p. 12), que “a gramática é organizada em função das capacidades comunicativas humanas”.

A Gramática Funcional de Dik (1997) reforça essa visão ao propor que funções discursivas (tema, foco), semânticas (agente, paciente) e sintáticas (sujeito, objeto) interagem de maneira dinâmica. Junto a isso, é válido pontuar que nessa abordagem, funcionalista, proposta por Dik (1997), o tema não deve ser confundido com noções oriundas de outras tradições teóricas, como a gramática gerativa ou abordagens formalistas, nas quais o termo costuma ser associado prioritariamente a traços semânticos dos argumentos e a posições sintáticas sentenciais. No funcionalismo, o tema é compreendido como uma função discursiva, relacionada à organização da informação no enunciado e ao modo como o falante orienta o interlocutor quanto ao ponto de partida do discurso.

Segundo Dik (1997), as funções discursivas de tema e foco não são categorias fixas ou meramente estruturais, mas operam de forma dinâmica e interativa, dependentes do contexto comunicativo, das intenções do falante e do conhecimento compartilhado entre os participantes da interação. O tema corresponde, assim, ao elemento que ancora o enunciado no discurso, frequentemente associado à informação já ativada ou recuperável, enquanto o foco introduz ou destaca a informação mais relevante naquele momento comunicativo.

Esse esclarecimento conceitual torna-se necessário para evitar ruídos teóricos, sobretudo quando se dialoga com outras abordagens linguísticas que utilizam os mesmos termos com pressupostos distintos. Ao delimitar o sentido funcionalista de tema, evita-se a sobreposição indevida de conceitos e garante-se maior precisão analítica na descrição dos fenômenos linguísticos sob a perspectiva da gramática funcional.

O autor afirma que “a estrutura da oração é determinada por princípios funcionais” (Dik, 1997, p. 14), o que implica compreender a escolha entre discurso direto e indireto como um fenômeno contextual e intencional, não como imposição estrutural. Assim, diferentes formas de relatar a fala refletem objetivos comunicativos distintos, como aproximar o leitor da voz representada ou reforçar a mediação interpretativa do narrador.

Na Linguística Sistêmico-Funcional, Halliday e Matthiessen (2014) desenvolvem o conceito de projeção locucional. Segundo os autores, o discurso direto representa uma “projeção independente” (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 437), enquanto o indireto corresponde a uma projeção subordinada, refletindo o ponto de vista do narrador. Essa abordagem explica por que relatos de fala podem produzir diferentes efeitos literários, dependendo do nível de filtragem e do controle narrativo.

A gramática funcional também dialoga com a perspectiva pragmática sobre o discurso relatado, defendido por Neves (2000). Para a autora, “o relato da fala não é apenas uma questão sintática; envolve graus de fidelidade, intencionalidade e posição enunciativa” (Neves, 2000, p. 215). Em outras palavras, a distinção entre discurso direto e indireto depende da relação entre narrador e personagem, e da maneira como o narrador gerencia as vozes do texto.

Autores como Travaglia (2011) e Koch (2004) reforçam essa concepção ao defender que o discurso relatado é uma prática situada. Travaglia (2011, p. 89) observa: “o discurso direto tende a produzir maior vivacidade e expressividade”, enquanto o indireto manifesta “uma postura mais interpretativa e mediada”. Koch (2004), por sua vez, explica que o narrador, ao converter uma fala para o

indireto, “reconstrói o enunciado segundo sua própria perspectiva discursiva”.

Apesar das contribuições teóricas, ainda são poucos os estudos que aplicam sistematicamente tais princípios à análise de textos literários em língua portuguesa. A pesquisa literária frequentemente limita-se a categorias estilísticas, deixando de lado a dimensão funcional das escolhas linguísticas. Essa lacuna é particularmente evidente em narrativas do século XIX, em que a alternância entre discursos direto e indireto é central para a construção de vozes e para a crítica social.

Ao aplicar os princípios das gramáticas funcionais à análise dos discursos direto e indireto no conto *Maria*, torna-se possível demonstrar que as escolhas linguísticas do narrador não são arbitrárias. Elas estruturam o ponto de vista, modulam a distância narrativa e articulam as relações sociais implícitas no texto. Assim, como observa Dik (1997), a gramática é uma ferramenta de comunicação, e sua análise funcional amplia a compreensão dos mecanismos literários de construção de sentido.

As abordagens funcionalistas, embora convergentes ao reconhecer que o discurso direto e indireto são escolhas motivadas pelo uso e pelas intenções comunicativas, apresentam diferenças importantes quanto à forma de explicar esses fenômenos. Para Halliday e Matthiessen (2014), o foco recai sobre os sistemas de projeção e sobre a relação entre a fala projetada e o conteúdo proposicional, o que permite examinar com precisão o grau de autonomia da voz citada. Entretanto, o modelo sistêmico-funcional tende a privilegiar a dimensão semântico-discursiva, oferecendo menos detalhamento sobre aspectos pragmáticos da interação. Já Dik (1997) enfatiza a articulação entre funções discursivas, semânticas e sintáticas, fornecendo um quadro mais explícito para entender como escolhas estruturais resultam de pressões contextuais. Contudo, sua proposta, embora abrangente, dedica menos atenção à análise das relações de poder e dos efeitos ideológicos que envolvem o relato da fala. Em contrapartida, Neves (2000) contribui ao deslocar o foco para a dimensão pragmática, ressaltando a intencionalidade e a posição

do narrador, mas sua análise pode ser menos sistemática do que a dos demais modelos no que se refere à descrição sintática.

Comparativamente, cada teoria oferece uma lente distinta para compreender o discurso relatado. Para Halliday (2014), a diferença fundamental entre discurso direto e indireto reside no tipo de projeção e no modo como o narrador controla a enunciação. Para Dik (1997), a escolha entre as duas formas é resultado direto da interação entre funções linguísticas, de modo que a estrutura emerge da função.

Neves (2000), por outro lado, enfatiza que a decisão do narrador envolve avaliar o grau de fidelidade e a construção do ponto de vista – aspecto pouco tratado pelos demais autores. Travaglia (2011) e Koch (2004) complementam essas perspectivas ao destacarem a função discursiva e os efeitos de sentido produzidos pela alternância de vozes. Assim, enquanto os modelos de Van Valin e de Halliday contribuem para uma análise sistemática da relação entre forma e significado, autores como Neves e Koch ampliam o debate ao incorporar dimensões pragmáticas, interpretativas e ideológicas, permitindo uma compreensão mais completa e crítica do discurso direto e indireto.

Desse modo, o estudo funcional da linguagem contribui não apenas para a linguística, mas também para a crítica literária, oferecendo ao leitor instrumentos para compreender como formas de relatar falas organizam vozes, identidades e posicionamentos ideológicos no texto.

3. Metodologia

A presente pesquisa inscreve-se no campo da análise linguístico-discursiva com base na abordagem da Linguística Funcional, especialmente a perspectiva proposta por Simon C. Dik (1997) e complementada por Halliday e Matthiessen (2014). Esses autores defendem que a estrutura linguística é moldada por pressões funcionais de uso, o que justifica a investigação da linguagem em funcionamento nos textos. A orientação metodológica, portanto, segue os princípios da pesquisa qualitativa de natureza interpretativa,

cujo foco é compreender os fenômenos linguísticos em contextos reais de uso e analisar os sentidos construídos por meio das escolhas gramaticais e discursivas.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa descritivo-analítica segundo Minayo (2016), cujo objetivo principal é investigar o uso dos discursos direto e indireto no conto *Maria*, de Conceição Evaristo, a partir da teoria das gramáticas funcionais. A pesquisa visa interpretar como essas formas discursivas operam na construção de sentido do texto literário, com especial atenção à relação entre narrador e personagem, à gestão das vozes no enunciado e à função pragmática dessas escolhas dentro da narrativa.

Como corpus, selecionou-se o conto *Maria*, publicado em 2014, de autoria de Conceição Evaristo. A escolha do texto se justifica por sua relevância na literatura contemporânea e por apresentar uma estrutura narrativa que favorece a análise funcional dos discursos relatados. Por se tratar de um texto curto, foi possível realizar uma análise exaustiva de todas as ocorrências de discurso direto e indireto, sem a necessidade de amostragem parcial. Dessa forma, optou-se por uma análise textual completa, na qual todas as instâncias de discurso relatado foram identificadas, categorizadas e interpretadas conforme os critérios da teoria funcional.

A coleta de dados consistiu na extração manual de todos os trechos do conto em que se observa a ocorrência de discurso direto, indireto e indireto livre. Essa identificação foi realizada por meio de leitura atenta e segmentação textual com base em marcadores linguísticos típicos dessas estruturas (tais como verbos dicendi, marcas de pontuação, uso da primeira ou terceira pessoa etc.). O corpus foi transcrito em documento digital, com destaque para as ocorrências identificadas, permitindo a categorização posterior.

A análise das variáveis linguísticas considerou como parâmetros: (a) o tipo de discurso relatado (direto, indireto, indireto livre); (b) a estrutura sintática do enunciado; (c) a posição do narrador em relação à fala da personagem (distanciamento, apagamento, apropriação); (d) os efeitos pragmáticos e discursivos gerados pela escolha da forma de relato. Esses critérios foram extraídos das

obras de Neves (2000), Travaglia (2011), Halliday e Matthiessen (2014), além de categorias propostas pela Gramática Funcional de Dik (1997), especialmente no que se refere às funções pragmáticas (tema, foco, ponto de vista) e sintáticas (papéis semânticos e argumentativos).

A justificação para o uso dessa abordagem metodológica encontra apoio em pesquisas anteriores que analisam o discurso relatado sob enfoques funcionalistas, como os trabalhos de Koch (2004), que discute a construção das vozes no texto, e de Travaglia (2011), que enfatiza a natureza social e estratégica da linguagem. A gramática funcional mostrou-se particularmente adequada ao objeto da pesquisa por oferecer instrumentos que articulam níveis formais e discursivos da linguagem, possibilitando uma leitura crítica das escolhas linguísticas em contextos específicos de uso.

Por fim, o desenho metodológico deste estudo foi delineado de forma a garantir rigor analítico e consistência teórica. Iniciou-se com a seleção do corpus e extração das ocorrências de interesse; em seguida, passou-se à categorização das estruturas discursivas e à análise de suas funções comunicativas dentro da narrativa.

A interpretação dos dados foi guiada pelo referencial funcionalista, com atenção aos efeitos de sentido, à organização sintática e à função narrativa das escolhas linguísticas. Essa metodologia, ao articular teoria, descrição e interpretação, permite lançar nova luz sobre o conto *Maria* e sobre as formas pelas quais a linguagem constrói relações sociais e identidades nos textos literários.

4. Análise do corpus

A análise do conto *Maria*, de Conceição Evaristo (2014), fundamenta-se nos pressupostos da gramática funcional, conforme descritos por Dik (1997), Moura Neves (2003; 2011) e Halliday e Matthiessen (2014), os quais permitem compreender de que maneira os discursos direto (DD), indireto (DI) e indireto livre (DIL) se articulam no texto e produzem efeitos significativos de sentido.

Diferentemente de abordagens normativas, que privilegiam apenas a estrutura formal, a perspectiva funcionalista interpreta a

escolha das construções como consequência de necessidades comunicativas, de relações de força e da gestão das vozes no enunciado. Dessa forma, esta análise busca evidenciar como a formalização gramatical do discurso relatado contribui para a construção da crítica social e para a representação da subjetividade da protagonista.

Inicialmente, é necessário esclarecer quais categorias gramaticais estão envolvidas na construção dos tipos de discurso presentes no conto. Elemento central nessa delimitação são os chamados verbos dicendi, ou verbos de enunciação, definidos por Moura Neves (2011) como unidades verbais que introduzem, qualificam ou orientam interpretações sobre atos de fala, tais como *dizer, falar, cochichar, gritar, perguntar, argumentar*.

Esses verbos não apenas informam a existência de fala, mas funcionam como operadores semântico-pragmáticos que moldam a maneira pela qual o leitor interpreta o enunciado reproduzido. Entretanto, a narrativa de Evaristo não se limita ao uso de verbos dicendi; observam-se também verbos associados à interioridade, classificados pela autora como verbos de cognição ou de percepção – mas *pensar, notar, ouvir, supor* – que desempenham papel decisivo na constituição do discurso indireto livre, ao aproximar a voz do narrador da consciência da personagem.

Outro elemento formal indispensável para a compreensão da construção do discurso indireto é a conjunção integrante *que*, que introduz orações subordinadas substantivas e estabelece a relação sintática entre o verbo dicendi e o conteúdo da fala reportada.

Como ressalta Neves (2003), essa conjunção, ao subordinar a enunciação à voz do narrador, imprime maior grau de filtragem e controle enunciativo, o que se evidencia com clareza no conto analisado. A modalização, por sua vez, aparece em diferentes graus, tanto no DD – por meio da entoação representada pela pontuação e pelos vocativos – quanto no indireto e no IL, mediante o uso de auxiliares modais, advérbios e tempos verbais que exprimem hipóteses, dúvidas ou julgamentos.

A partir dessas considerações formais, passa-se à análise dos três tipos de discurso relatado presentes no texto. No conto

Maria, o discurso direto surge especialmente nos momentos em que a narrativa pretende reforçar a força expressiva da fala, a violência verbal ou a carga emocional da cena. Assim, ao afirmar: “*E o menino, Maria? Como vai o menino?*”, cochichou o homem (Evaristo, 2014, p. 40), o narrador utiliza o verbo dicendi *cochichar* para marcar não apenas o ato de fala, mas seu modo de realização, indicando baixa intensidade sonora e possível segredo ou condescendência.

A estrutura interrogativa intensifica a modalização, aproximando o leitor da tensão vivida pela personagem. Em outro momento, quando se afirma: “*Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois*” (Evaristo, 2014, p. 41), a presença de um enunciado avaliativo explícito constitui ato de violência verbal direta. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), esse tipo de estrutura corresponde a uma projeção locucional independente, em que a voz da personagem – ou do interlocutor agressor – não sofre interferência sintática do narrador, reforçando sua força interpessoal.

Diferentemente do discurso direto, o discurso indireto, também frequente na narrativa, apresenta alto grau de mediação do narrador. Em trechos como: “*Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes.*” (Evaristo, 2014, p. 42), observa-se a estrutura prototípica do DI, composta pelo verbo dicendi seguido da conjunção integrante *que* e da oração subordinada que contém a fala reportada. Aqui, o narrador não apenas reconta o enunciado, mas o reorganiza sintaticamente e o insere em sua própria perspectiva, revelando uma filtragem interpretativa.

Como afirmam Ilari e Basso (2006), esse mecanismo permite ao narrador distanciar-se da fala alheia, sugerindo dúvida, ironia ou crítica implícita, o que se harmoniza com o retrato social preconceituoso e impessoal que recai sobre a protagonista. A mesma função se observa em: “*Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar*” (Evaristo, 2014, p. 42), em que o verbo *argumentar* implica racionalização, apresentando a fala não como fato, mas como justificativa retoricamente construída, reforçando a natureza acusatória da narrativa.

O discurso indireto livre, embora menos frequente, tem papel decisivo na representação da interioridade da personagem. Em trechos como: “*Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho*” (Evaristo, 2014, p. 42), há fusão entre as vozes do narrador e da personagem, sem verbos dicendi ou marcas de citação explícita. Segundo Moura Neves (2003), o DIL constitui o tipo mais sutil de discurso relatado, pois rompe a fronteira formal entre pensamento e narração, permitindo que a subjetividade da personagem, suas dores e internalizações, aflorem sem interrupção sintática.

Nesse caso, os verbos de cognição — *ouvir, pensar* — apresentam-se como índices da interiorização da violência simbólica que a sociedade impõe à protagonista, reforçando a leitura pós-modernista que caracteriza a obra. Além da descrição funcional desses tipos de discurso, é importante destacar a presença de outras categorias linguísticas que contribuem para a expressividade do relato.

A modalização aparece intensamente, seja por meio de advérbios, seja nos tempos verbais empregados para atenuar ou intensificar avaliações. A subordinação, especialmente por meio da conjunção *que*, desempenha papel essencial na reconstrução das falas, organizando-as de maneira a evidenciar a hierarquia discursiva entre narrador e personagem.

A escolha dos verbos – dicendi ou não – revela a posição ideológica do narrador e a forma como ele constrói a personagem Maria ao longo do texto. Ao articular tais elementos, o conto exemplifica a interação entre forma e função, conceito central da gramática funcional, a qual, conforme Dik (1997), compreende a gramática como um sistema motivado por necessidades comunicativas e sociais.

É relevante observar também como o ensino de língua portuguesa trata os discursos direto, indireto e indireto livre. As gramáticas escolares tradicionais, como as de Cunha e Cintra (2008), Bechara (2009) e Rocha Lima (2011), tendem a apresentar essas estruturas de forma normativa e classificatória, frequentemente restritas à conversão entre modalidades discursivas ou à pontuação.

Os livros didáticos costumam seguir o mesmo caminho, concentrando-se na identificação das formas e na manipulação estrutural, sem explorar adequadamente suas funções discursivas, estilísticas ou ideológicas. Pouco se discute, no ensino básico, a relação entre as escolhas gramaticais do narrador e a construção de sentido na narrativa, especialmente em obras que expõem desigualdades sociais. Conforme Travaglia (2003), uma abordagem gramatical mais próxima do uso é fundamental para que o aluno compreenda a gramática como instrumento de construção de significação, e não como mero conjunto de regras.

Diante das análises realizadas, é possível afirmar que a alternância entre discurso direto, indireto e indireto livre no conto *Maria* não se apresenta de modo aleatório, mas como estratégia narrativa consciente, estrutural e funcional, que articula a construção do ponto de vista, a crítica social e a interiorização da violência simbólica pela personagem.

O discurso direto intensifica o realismo e o impacto emocional; o indireto revela a mediação ideológica e o julgamento social; enquanto o indireto livre representa a fusão entre o pensamento de Maria e a narração, evidenciando sua vulnerabilidade subjetiva. A articulação entre forma gramatical e significado narrativo confirma a tese de que a gramática é um mecanismo de significação, e que, ao ser analisada a partir das gramáticas funcionais, revela muito mais do que meras estruturas sintáticas: revela ideologias, silenciamentos e resistências.

5. Resultados

Os resultados obtidos a partir da análise do conto *Maria*, de Conceição Evaristo (2014), confirmam a relevância da aplicação da gramática funcional à investigação dos discursos direto, indireto e indireto livre em narrativas literárias de cunho social. A proposta inicial de observar de que modo esses discursos se articulam no texto para construir sentidos, revelar subjetividades e expressar estruturas de poder e opressão foi plenamente contemplada pela análise dos dados.

A primeira constatação relevante refere-se ao predomínio do discurso direto nas passagens de maior carga emocional e nas falas de impacto, geralmente vinculadas a julgamentos ou acusações dirigidas à protagonista. Isso confirma o papel do discurso direto como instrumento de realismo e aproximação do leitor, em consonância com a função interpessoal da linguagem descrita por Halliday e Matthiessen (2014). Além disso, o discurso direto, ao preservar as marcas da oralidade e da enunciação original, reforça a autenticidade da fala das personagens, funcionando como dispositivo de resistência e voz ativa dentro da narrativa.

Outro resultado significativo diz respeito à frequência e à função do discurso indireto, que se apresenta como forma dominante nos trechos em que o narrador relata as falas da Maria e de alguns passageiros do ônibus. O uso constante de verbos dicendi e de orações subordinadas revela a mediação do narrador na reconstrução das falas, o que aponta para uma escolha consciente da autora em representar a opinião social como algo coletivo, impessoal e, muitas vezes, hostil. Essa escolha narrativa reforça o silenciamento da personagem principal e sua exclusão dos espaços legítimos de fala — um ponto que dialoga com os estudos de Travaglia (2003) sobre os efeitos ideológicos da mediação discursiva.

Já o discurso indireto livre, embora menos frequente, revelou-se estratégico para a construção da interioridade da personagem. Sua ocorrência foi localizada em momentos de introspecção e subjetividade, especialmente quando Maria internaliza os julgamentos sociais ou reflete sobre sua própria existência. A ausência de marcas formais de citação permite a fusão entre a voz do narrador e o pensamento da personagem, o que intensifica o efeito psicológico e emocional. Este resultado valida a hipótese de que o discurso indireto livre, segundo Moura Neves (2011), é o mais eficaz para representar o fluxo interno de consciência e a complexidade emocional das personagens marginalizadas.

Além disso, observou-se que a alternância entre os três tipos de discurso cumpre uma função discursiva mais ampla, operando como estratégia de construção de sentido e de crítica social. A escolha por uma ou outra forma de discurso relatado não é meramente

estilística, mas funcional, pois está intrinsecamente ligada à posição enunciativa das personagens e à forma como a narrativa estrutura os efeitos de verdade. A gramática funcional, nesse sentido, mostrou-se um instrumental teórico eficaz para revelar essas articulações linguísticas e discursivas, indo além da simples classificação gramatical para alcançar a compreensão do uso contextualizado da linguagem.

Esses achados corroboram os pressupostos de que a análise linguística, quando aliada à leitura literária crítica, pode desvendar mecanismos sutis de representação ideológica e de construção simbólica da opressão, especialmente em obras engajadas como as de Conceição Evaristo. Por fim, cabe destacar que a pesquisa também aponta para lacunas a serem exploradas em estudos futuros, como a ampliação do corpus para outros contos da autora e a aplicação da mesma abordagem a diferentes gêneros textuais, a fim de verificar a recorrência e as variações dos padrões discursivos observados.

6. Considerações finais

A análise do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, à luz da gramática funcional e dos estudos sobre os discursos direto, indireto e indireto livre, permitiu compreender de forma mais profunda a articulação entre linguagem e ideologia na narrativa literária.

A utilização dos três tipos de discurso não ocorre de maneira aleatória ou meramente estilística, mas cumpre funções específicas no texto: o discurso direto confere verossimilhança e intensidade emocional; o discurso indireto revela a mediação crítica do narrador; e o discurso indireto livre expõe a subjetividade da personagem, rompendo com barreiras entre narração e pensamento.

Logo, a pesquisa reafirma a importância de abordagens linguísticas críticas na leitura literária, ao passo que aponta a gramática funcional como ferramenta potente na análise de discursos, sobretudo em obras que tematizam desigualdades sociais, apagamento de vozes e resistências simbólicas. Além disso, os resultados demonstram que a forma como a fala é representada na narrativa influencia diretamente a maneira como o leitor interpreta as relações de poder e as construções de identidade das personagens.

Referências

- DIK, Simon C. **The theory of functional grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Karen Tetzner. Discurso indireto e indireto livre: entre fala e pensamento. **Cadernos de Linguística Aplicada**, v. 26, n. 2, p. 337-357, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VAN VALIN, Robert D.; LAPOLLA, Randy. **Syntax: Structure, Meaning and Function**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
-

A FUNÇÃO DISCURSIVA DO SUBSTANTIVO NO CONTO *PAI CONTRA MÃE*, DE MACHADO DE ASSIS

Andrei Odilon Freitas Cunha³

Este artigo analisa uma proposta de ensino de gramática no Ensino Médio, com base em uma sequência didática simulada centrada na leitura crítica do conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis. A proposta tem como foco a função discursiva dos substantivos e busca desenvolver, por meio da análise textual, a consciência epilinguística dos alunos. A fundamentação teórica articula os estudos de Bakhtin (2003), que compreende a linguagem como espaço de disputas ideológicas, com Carlos Franchi (2005), que discute o processo de nomeação como construção de sentido, e Geraldini (2011), que propõe a reflexão epilinguística no ensino da língua. Também se recorre a Faraco (2008), ao valorizar o ensino da norma a partir dos usos reais da linguagem. A metodologia consiste na análise dos substantivos do conto machadiano em seus contextos ideológicos e afetivos, seguida de atividades de leitura e produção textual voltadas à observação crítica do vocabulário. Como resultado, espera-se integrar o trabalho com a gramática à formação do leitor como sujeito ativo no discurso.

Palavras-chave: substantivo; função discursiva; epilinguística; Machado de Assis.

Introdução

O ensino de gramática, historicamente marcado por abordagens prescritivas e descontextualizadas, ainda resiste às transformações contemporâneas que exigem práticas mais sensíveis ao funcionamento real da linguagem. Em sala de aula, é comum observar um ensino centrado em classificações e regras, muitas vezes dissociado dos efeitos de sentido e das relações ideológicas que permeiam os enunciados. Este artigo propõe uma abordagem al-

³ Mestrando em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGELL-UEPA)

ternativa: ensinar gramática a partir da leitura discursiva de textos literários, especificamente por meio da análise da função discursiva dos substantivos no conto *“Pai contra Mãe”*, de Machado de Assis; um conto que remonta ao período da escravidão no Brasil império. Em vez de tomá-los como simples rótulos para classificação, os substantivos são aqui compreendidos como formas de classificar o mundo, marcadas por escolhas lexicais que revelam visões de mundo, valores sociais e relações de poder.

Ao dedicar a proposta didática em uma sequência simulada voltada ao Ensino Médio, busca-se desenvolver nos alunos uma consciência epilinguística que permita perceber os efeitos de sentido das palavras e suas implicações ideológicas. O conto de Machado oferece um campo vasto para esse tipo de leitura, pois articula narrativas de opressão, miséria e violência com um vocabulário que naturaliza essas condições por meio da nomeação. Palavras como “fujona”, “gratificação” ou “pecado” adquirem, no contexto do texto, densidade simbólica e valor ideológico, revelando como a linguagem pode operar sentidos sociais e afetivos a partir de determinadas escolhas linguísticas, como os substantivos mencionados.

Com base em autores como Bakhtin (2003), Franchi (2005), Geraldi (2011) e Faraco (2008), este trabalho propõe uma sequência que articula leitura crítica, análise linguística e reescrita semântica, valorizando a relação entre escolha lexical e sentido. A proposta pretende, portanto, contribuir para um ensino de gramática que seja mais significativo, crítico e sensível às condições concretas de produção textual. A seguir, apresenta-se o referencial teórico que sustenta a abordagem adotada.

1. Referencial teórico

A compreensão da linguagem como prática social é o alicerce teórico que sustenta esta proposta. Bakhtin (2003) lembra que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”. No conto *“Pai contra Mãe”*, os substantivos não funcionam apenas como rótulos gramaticais, mas como operadores de sentidos que constroem uma determinada visão de mundo. A palavra “fujona”

na”, por exemplo, quando escolhida pelo narrador para se referir à escrava grávida em fuga, está atravessada por uma carga ideológica que desumaniza, reduz, submete. Bakhtin observa que a linguagem nunca é neutra; cada palavra carrega vozes sociais, estilos e intenções, como resume no conceito de heteroglossia:

Heteroglossia é a existência de múltiplos pontos de vista dentro de uma única língua [...] cada palavra proferida, em qualquer momento e lugar, é função de uma convergência complexa de forças e condições únicas a esse tempo e a esse lugar (Bakhtin, 2003, p. 272).

Além disso, reforça-se a ideia da expressividade individual da palavra:

A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro [...]; e finalmente como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra num contexto determinado, ela se impregnou da minha expressividade (Bakhtin, 2003, p. 293).

Essa noção é aprofundada em Franchi (2005), que enfatiza o papel da nomeação na produção de sentidos: “a criatividade linguística se manifesta ainda ao nível da construção das expressões [...] o sujeito que constrói, do modo que lhe convém, as múltiplas formas” (p. 12). Nomear é eleger um recorte possível do real, operando por exclusão, ocultamento e ênfase. O gesto de nomear, nesse sentido, é também um gesto político. Ao abordar substantivos como “coleira”, “máscara” ou “criança” no conto machadiano, pretende-se conduzir os alunos à percepção de que há valores e visões de mundo implicados nessas escolhas lexicais.

Franchi transcende a visão da linguagem apenas como aplicação de regras, destacando a criatividade como escolha de sentidos:

[A criatividade] se manifesta ainda ao nível da construção das expressões. [...] no limite, a criatividade se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do ‘codificado’ e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria (Franchi, 2005, p. 87).

Na perspectiva de ensino, Geraldi (2011) propõe uma distinção essencial entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas. As atividades epilinguísticas, segundo o autor, “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto, e não apenas a descrição externa da língua” (Geraldi, 2011, p. 75). Elas se dão, portanto, no processo de leitura e de produção de textos, quando o sujeito observa e questiona as escolhas linguísticas feitas.

Refletir epilinguisticamente, como lembra o autor, “é voltar-se para o modo como se diz, indagando sobre os efeitos de sentido de uma expressão, sobre as alternativas possíveis e sobre o que se perde ou se ganha com cada uma delas” (Geraldi, 2011, p. 76). É nessa perspectiva que se insere a proposta aqui apresentada, uma vez que a leitura do conto e a análise dos substantivos não se restringem à observação da estrutura linguística, mas visam promover uma escuta que ultrapasse o nível formal, alcançando os efeitos de sentido e as ideologias inscritas nas escolhas linguísticas.

Faraco (2008), por sua vez, defende um ensino de gramática pautado na diversidade linguística e na função social da linguagem. Ele observa que “a norma culta difere-se das demais pelo prestígio que lhe é atribuído, notoriedade que não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-funcionais”. Ao propor a observação dos usos reais da língua, o autor contribui para uma abordagem que recusa o ensino normativo descontextualizado. No caso da sequência aqui descrita, o texto literário de Machado serve de suporte para que os estudantes identifiquem os usos do substantivo como ferramentas de estruturação discursiva, em especial na construção de personagens, espaços e relações sociais. Assim, o trabalho com a gramática torna-se uma via para desenvolver nos alunos uma competência crítica e linguística sensível a uma realidade contextualizada.

Faraco ainda problematiza a norma culta como imposição:

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa [...] o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma culta/comum/standard. [...] conhecer a norma culta/comum/standard é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguístico-culturais (Faraco, 2008, p. 54).

2. Procedimentos metodológicos

2.1. Tipo de abordagem: análise discursiva aplicada

A proposta desenvolvida neste trabalho é de natureza qualitativa e interpretativa, baseada nos referenciais teóricos citados no tópico anterior, pertencente ao campo da análise discursiva. Tal abordagem parte da compreensão de que a língua não se reduz a um conjunto de estruturas abstratas, mas se realiza concretamente em situações de uso, carregando marcas ideológicas, históricas e sociais. Nesse sentido, a análise discursiva aplicada ao conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis, visa compreender o funcionamento dos substantivos enquanto operadores de sentido no interior de um enunciado literário, articulando-os à constituição das relações de poder e valores culturais presentes no texto.

A escolha pelo texto machadiano não é aleatória. Trata-se de uma obra que encena, com sutileza e densidade crítica, conflitos sociais e morais do Brasil escravocrata, valendo-se de um narrador que seleciona palavras de forma intencional para construir determinados efeitos de sentido, como o fez em sua vasta obra. A opção por investigar substantivos – e não outras classes gramaticais – vem de sua relevância na nomeação de pessoas, objetos e conceitos, o que lhes confere papel central na estruturação discursiva e ideológica do conto.

A abordagem adotada aqui se distancia de práticas puramente classificatórias e normativas do ensino de gramática. Em vez de identificar substantivos apenas como nomes de seres ou coisas, interessa-nos compreender como, em contexto, eles revelam posicionamentos, instauram visões de mundo e participam da construção do efeito global do texto. Para isso, organiza-se uma sequência didática simulada voltada ao Ensino Médio, que integra leitura crítica, análise linguística e produção textual, possibilitando que a gramática seja trabalhada como instrumento de interpretação e autoria.

2.2. Fases da leitura crítica em sala

Para a implementação da leitura crítica, tomaremos como conduta o desenvolvimento de uma sequência didática, entendida, con-

forme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como um conjunto organizado de atividades voltadas ao trabalho sistemático com os gêneros textuais específicos, sejam eles orais ou escritos. Ou seja, é um conjunto de atividades articuladas, que se inicia com a apresentação de uma situação de comunicação e uma produção inicial, permitindo ao professor identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos. Em seguida, desenvolvem-se módulos de aprendizagem voltados ao trabalho sistemático dos aspectos necessários ao domínio do gênero, culminando em uma produção final, na qual os estudantes mobilizam as aprendizagens construídas ao longo do processo.

A sequência didática proposta estrutura-se em três fases interdependentes, cada uma delas projetada para favorecer a construção progressiva da consciência epilinguística dos alunos:

a) Leitura orientada do conto

Nesta etapa, o professor conduz a leitura integral ou de trechos selecionados de “Pai contra Mãe”, com atenção especial para passagens em que substantivos carregam densidade ideológica e/ou afetiva. O trabalho inicial não se detém na classificação gramatical, como já mencionamos, mas na observação de como as palavras atuam no contexto narrativo: por que o narrador chama a escrava grávida de “fujona” e não de “mulher” ou “mãe”? Que efeito produz chamar o filho do protagonista de “criança” e não de “meu filho”? Essas questões conduzem o aluno a perceber que a escolha lexical molda a forma como o leitor constrói a cena e compreende os personagens.

b) Discussão coletiva sobre efeitos de sentido

A partir das observações feitas na leitura, promove-se uma discussão oral em que os alunos compartilham interpretações, identificam padrões e confrontam pontos de vista entre eles próprios. Essa etapa privilegia a escuta e a argumentação, permitindo que se percebam diferentes maneiras de ler um mesmo substantivo no contexto da obra. O professor atua como mediador, retomando passagens significativas e conectando-as

a conceitos como nomeação, apagamento, distanciamento afetivo e desumanização.

c) Produção de textos e reescritas

Concluída a análise coletiva, os alunos realizam atividades de escrita que exploram substituições e ressignificações lexicais. Por exemplo, reescrever um trecho do conto substituindo “fujona” por “mulher escravizada” ou “criança” por “meu filho” e, em seguida, refletir sobre as mudanças de tom e sentido produzidas. Essas tarefas visam tornar explícito que a gramática não é neutra: cada substantivo escolhido é um gesto discursivo que reforça ou tensiona visões de mundo.

2.3. Estratégias de leitura e interpretação

Para potencializar a análise crítica dos substantivos no conto machadiano, a proposta combina estratégias de mediação textual e instrumentos de registro reflexivo:

- Perguntas interpretativas guiadas: elaboradas para direcionar o olhar dos alunos a aspectos específicos do vocabulário, explorando tanto a função semântica quanto o efeito ideológico das palavras.
- Fichas de leitura com foco na escolha lexical: onde o estudante anota substantivos selecionados, descreve o contexto em que aparecem e propõe hipóteses sobre seu papel no discurso.
- Quadros comparativos de reescrita: que confrontam o substantivo original com possíveis substitutos, acompanhados da análise do impacto semântico e afetivo da mudança.
- Momentos de escuta compartilhada: espaços em que os alunos leem em voz alta seus trechos reescritos e comentam sobre as intenções e efeitos de suas escolhas.

Essas estratégias, articuladas de maneira progressiva, têm por objetivo estimular no aluno uma postura investigativa diante da linguagem, promovendo o deslocamento do olhar da forma

para o sentido e, depois, do sentido para a compreensão das categorias gramaticais que o estruturam, em consonância com Franchi (2005), para quem a reflexão sobre a língua deve partir do uso e da construção de sentidos, e não da aplicação mecânica de regras, compreendendo a atividade gramatical como um espaço de escolhas, criatividade e produção de significação.

3. Exame da atividade didática

3.1. Observação dos substantivos no texto machadiano

A etapa inicial de observação dos substantivos parte da leitura integral do conto “Pai contra Mãe”, com destaque para passagens nas quais o narrador mobiliza palavras que, à primeira vista, podem parecer neutras, mas que, sob uma análise discursiva, revelam-se carregadas de sentidos sociais, históricos e ideológicos.

Entre os exemplos selecionados, a palavra “fujona” aparece como uma das mais emblemáticas:

(1). *Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata **fujona**. - Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio* (Machado de Assis, 1906, p. 9).

Ao optar por esse termo, o narrador desloca o foco da condição humana e materna da personagem para a ação de fugir, reforçando a perspectiva do capturador e apagando outras dimensões de sua identidade. Esse tipo de nomeação participa de um discurso que legitima a perseguição e o aprisionamento, aproximando o leitor de uma visão que naturaliza a escravidão.

Outro caso significativo é o uso recorrente de “criança” para referir-se ao filho do protagonista:

(2) *Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a **criança** que nascesse à Roda dos enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dous jovens pais que espreitavam a **criança**, para beijá-la, guardá-la,*

vê-la rir, crescer, engordar, pular... (Machado de Assis, 1906, p. 6).

A ausência de pronomes possessivos como “meu” ou “nosso” cria um distanciamento afetivo que sugere a fragilidade do vínculo emocional entre pai e filho, deslocando o olhar para o papel social do personagem como provedor, e não como figura de afeto.

Objetos como “máscara”, “coleira” e “ferro ao pescoço” também merecem destaque:

(3) *A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o **ferro** ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a **máscara de folha-de-flandres**. [...] Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel* (Machado de Assis, 1906, p. 1).

Embora carreguem peso histórico como instrumentos de tortura, são apresentados no texto de forma quase técnica, sem adjetivos qualificadores que explicitem sua violência. Tal escolha produz um efeito de normalização da opressão, pois retira da cena o impacto sensorial e moral que palavras mais acusatórias poderiam provocar.

Por fim, termos como “gratificação” revelam uma concepção econômica e desumanizadora da vida, tratando pessoas como mercadoria negociável:

(4) *Quando não vinha a quantia, vinha promessa: “gratificar-se-á generosamente”, - ou “receberá uma boa gratificação”. Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse* (Machado de Assis, 1906, p. 2).

Ao colocar esse substantivo em posição de destaque, o narrador expõe a lógica monetária que permeava as relações sociais no período retratado. Essa observação inicial direciona o olhar dos alunos para as palavras escolhidas por Machado, assim como abre espaço para comparações com outros textos que retratam a escravidão e as relações de poder, como os de Lima Barreto ou Maria Firmina

dos Reis, ampliando a percepção de que a nomeação carrega marcas históricas e ideológicas. A leitura guiada, nesse ponto, pode ser enriquecida com trechos jornalísticos da época, evidenciando como o léxico consolidava determinadas visões de mundo. Como nas imagens abaixo, retiradas da época aproximada em que se passa o conto:

Figura 1 – Anúncio de recompensa pela captura de escravizado fugido.

Fugiram

da fazenda da Boa Vista de Pirassununga no dia 20 do corrente os escravos seguintes :

Simão 25 annos, preto, altura regular, sem barba e desdentado, tendo na mão direita só do's dedos indicador e pollegar, e um caroço nas costas do lado esquerdo.

Gregorio 25 annos, preto falla, sem barba, falta de dentes na frente, e pernas finas.

Quem os entregar na referida fazenda a Manoel Francisco da Silveira será gratificado com cem mil réis de cada um.

Pirassununga, 29 de Junho de 1886.

3-3 Manoel Francisco da Silveira.

Fonte: saopauloantiga.com.br (2025).

Figura 2 – Anúncio de recompensa pela captura de escravizado fugido.

Escravo fugido

No dia 8 de Outubro do anno proximo passado fugio da fazenda do Bom Retiro, propriedade do dr. Francisco Antonio de Araujo o escravo José, pardo claro, de 22 annos de idade, estatura regular, cheio de corpo, com a falta de um dente na frente do lado superior, cabellos avermelhados, orelha roxa, falla macia, e andar vagaroso. Intitula-se forro, e quando fugio a primeira vez esteve contratado como camarada em uma fazenda em Capivary.

Quem o apprehender e entregar ao seu senhor no Amparo, ou o recolher a cadê em qualquer parte será bem gratificado, e proteetá-se com todo o rigor da lei contra quem o ac outar.

15-9

Fonte: saopauloantiga.com.br (2025).

Essa etapa de observação é fundamental para que o aluno perceba que a função discursiva dos substantivos, tanto no conto como nas imagens ou notícias da época, vai muito além da simples nomeação: ela organiza o olhar do leitor, seleciona o que será visível ou invisível na narrativa e revela valores ideológicos que são parte implícita do texto.

3.2. Exploração discursiva dos núcleos lexicais

Após a identificação dos substantivos relevantes, o trabalho se aprofunda na exploração discursiva de cada núcleo lexical, entendendo-o como um ponto de convergência entre sentido, contexto e ideologia.

No caso de “fujona”, a atividade proposta convida os alunos a discutir o que se perde ou se ganha ao substituir esse termo por alternativas como “mulher escravizada” ou “mãe grávida”. O objetivo é levar o estudante a perceber que cada escolha lexical não apenas descreve, mas também enquadra o sujeito em uma determinada perspectiva, aproximando-o ou distanciando-o de um olhar humanizador.

Com “criança”, o exercício envolve pensar como a inserção de um possessivo (“meu filho”, “meu menino”) alteraria a percepção do leitor sobre a relação pai–filho. O debate pode se estender para refletir sobre como a ausência ou presença de marcas afetivas nos substantivos impacta a construção psicológica das personagens.

Quanto aos objetos, “máscara”, “coleira” e “ferro ao pescoço”, a proposta estimula a comparação com expressões mais explícitas como “instrumentos de tortura” ou “símbolos de opressão”. A discussão gira em torno do efeito de choque ou de naturalização que cada escolha pode produzir no leitor, articulando a gramática à análise crítica do discurso.

Por fim, o substantivo “gratificação” é examinado em contraste com formulações como “dinheiro pela captura de uma pessoa”. Aqui, o foco é entender como a economia da linguagem pode ocultar ou revelar o valor humano, e de que modo certas escolhas lexicais colaboram para a desumanização. Ao trabalhar dessa forma, o professor cria condições para que os estudantes percebam que as escolhas lexicais são parte de uma rede de significados maior, conectada à memória social e à formação identitária. Essa abordagem também permite que se explore a intertextualidade entre Machado e outros autores, discutindo se e como a substituição de substantivos poderia alterar a atmosfera discursiva da obra.

Esse tipo de exploração discursiva promove um deslocamento importante: a gramática deixa de ser vista como um inventário de formas para tornar-se uma lente de leitura do mundo, capaz de revelar as operações ideológicas presentes nos textos.

3.3. Proposta de reescrita e ampliação semântica.

A etapa final da atividade propõe que os alunos realizem reescritas criativas de trechos selecionados, substituindo substantivos-chave por outros de valor semântico diferente. O objetivo não é apenas alterar a palavra, mas repensar a cena narrativa a partir dessa mudança, refletindo sobre como o novo termo afeta o tom, a atmosfera e o posicionamento ideológico do texto, como por exemplo:

- Trocar “fujona” por “mulher que buscava liberdade” desloca a narrativa de um campo acusatório para um campo de resistência e dignidade.
- Substituir “criança” por “meu amado filho” introduz um vínculo afetivo explícito, alterando a percepção do protagonista.
- Transformar “gratificação” em “pagamento pela vida de uma pessoa” explicita o caráter mercantilista da relação e acentua a crítica social.

Além das reescritas, propõe-se que os alunos ampliem semanticamente alguns trechos, adicionando adjetivos ou expressões que evidenciem o caráter simbólico ou afetivo dos substantivos. Essa prática reforça a ideia de que o vocabulário não é um conjunto de etiquetas neutras, mas um espaço de construção de sentido. Esse momento de socialização também se configura como oportunidade para desenvolver a argumentação oral, já que os alunos precisam justificar suas escolhas lexicais diante da turma, exercitando a capacidade de sustentar pontos de vista com base em evidências textuais e históricas.

A proposta se encerra com um momento de socialização das produções, no qual cada aluno apresenta suas escolhas e justifica as alterações, fortalecendo a capacidade de argumentação e a consciência sobre a força ideológica das palavras.

4. Considerações finais

Quanto aos impactos para o ensino de Língua Portuguesa, a proposta aqui descrita demonstra que a análise discursiva dos substantivos pode contribuir para um ensino de gramática mais significativo, rompendo com a lógica exclusivamente normativa e aproximando a reflexão linguística da experiência real de leitura. Ao trabalhar com textos literários, especialmente com o conto “Pai contra Mãe”, cria-se um espaço para que o aluno compreenda a gramática como instrumento de interpretação e crítica, e não como mero exercício de classificação. Além disso, favorece a compreensão de que a gramática não é um conjunto de regras isoladas, mas um sistema vivo e com profundidade, permeado por relações de poder, ideologias e contextos socioculturais. A análise de substantivos, nesse sentido, pode se tornar um eixo potente para projetos interdisciplinares, envolvendo História, Sociologia, Literatura, entre outras disciplinas.

Esse tipo de prática fomenta a leitura atenta e a escuta sensível, permitindo que o estudante perceba a língua como um espaço vivo, permeado por valores e disputas. A análise dos substantivos, nesse contexto, torna-se um ponto de partida para discussões mais amplas sobre linguagem, sociedade e poder.

Além disso, o trabalho com a função discursiva dos substantivos amplia a competência linguística e discursiva dos alunos, incentivando-os a ler criticamente todos os enunciados do seu cotidiano, e a produzir textos mais conscientes a partir de suas escolhas lexicais. A prática de reescrita, em particular, estimula a percepção de que cada palavra escolhida é uma decisão que carrega implicações semânticas e ideológicas. A preocupação com a escolha, nesse ponto, já é em si um resultado esperado dentro da nossa proposta. Tal conduta também amplia o repertório cultural dos alunos, permitindo que eles reconheçam a importância da linguagem na construção da memória coletiva e na perpetuação ou contestação de narrativas dominantes ou não. Ativa a curiosidade de explorar, por exemplo, sobre palavras que estão em uso ou desuso. Se deixaram de existir, por que deixaram? Se ainda existem, por que existem?

Ao integrar atividades epilinguísticas e metalinguísticas, a proposta assegura um aprendizado que valoriza tanto o uso quanto a sistematização, permitindo que o aluno transite entre a experiência intuitiva da linguagem e a compreensão formal de suas categorias. Esse equilíbrio favorece o domínio gramatical e a busca por um conhecimento mais aprofundado da língua, especialmente a língua portuguesa, dada a sua complexidade. Além disso, essas atividades irão desenvolver competências argumentativas e interpretativas essenciais à formação cidadã.

Acerca da aplicabilidade em diferentes contextos, embora tenha sido concebida como uma sequência didática simulada para o Ensino Médio, a proposta pode ser adaptada a diferentes séries, gêneros textuais e conteúdos gramaticais. A abordagem centrada no uso real da língua e na análise de efeitos de sentido permite que o trabalho com substantivos seja transferido, por exemplo, para textos jornalísticos, narrativas contemporâneas ou produções frequentes dos próprios alunos.

O mais relevante é manter o princípio que norteia a sequência: a gramática como ferramenta de leitura e autoria. Ao adotar essa perspectiva, o professor possibilita que o estudante se reconheça como sujeito ativo no processo discursivo, capaz de compreender, questionar e transformar os sentidos que circulam na sociedade através das escolhas lexicais. O trabalho aqui proposto, portanto, não se limita a uma experiência isolada de sala de aula, mas pode servir como modelo replicável para outros gêneros textuais e outros conteúdos gramaticais, sempre preservando a articulação entre análise linguística, crítica social e formação social.

Assim, conclui-se que a função discursiva dos substantivos, quando explorada de forma crítica e contextualizada, abre caminhos para um ensino de Língua Portuguesa que integra análise, interpretação e criação, fortalecendo o papel da escola como espaço de formação linguística, cultural, histórica e social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE/CENP), 1987. Reimpressão: 1991.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Pai contra mãe. In: ASSIS, Machado de. **Relíquias de Casa Velha**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1906. p. 1-9.

SÃO PAULO ANTIGA. **Anúncios de escravos**. Disponível em: <https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>. Acesso em: 1 ago. 2025.

ENSINAR PORTUGUÊS PARA QUÊ? CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE NORMA GRAMATICAL E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Ana Vitória Dias Lima
Claudinha Carvalho Pessoa

Este estudo investiga as concepções de licenciandos em Letras/Português da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculados ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), acerca do ensino da língua portuguesa, da norma-padrão e da diversidade linguística. A pesquisa se justifica pela persistência de visões normativas e prescritivas no contexto educacional brasileiro, que restringem a linguagem no âmbito escolar à norma-padrão e ignoram as contribuições da Sociolinguística, reforçando o preconceito linguístico. O objetivo principal é compreender como essas crenças são construídas e seus potenciais impactos na futura atuação docente, contribuindo para a discussão sobre o papel da formação inicial na desconstrução de estigmas linguísticos e na promoção de uma educação mais inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de campo, combinando a revisão teórica com a coleta de dados em contextos reais de uso da língua. Quanto ao tratamento dos dados, adota-se uma abordagem descritiva, articulada a procedimentos de análise qualitativa e quantitativa, que permitem examinar tanto os aspectos estruturais e recorrências numéricas das formas verbais quanto os sentidos sociais e culturais atribuídos pelos falantes. O *corpus* da pesquisa foi composto por dados coletados por meio de questionário misto, aplicado a 21 acadêmicos do último semestre do curso. O instrumento incluiu questões abertas para perfil sociodemográfico e motivação, e questões fechadas em escala Likert para mensurar o grau de concordância com afirmativas sobre a língua. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Faraco (2016, 2017), Moura Neves (2000, 2003), Bagno (1999, 2007, 2011), Antunes (2003) e Magda Soares (1986). Os resultados apontam para a coexistência

de crenças tradicionais e concepções em transição. Conclui-se que, apesar da adesão à norma prescritiva, há abertura para uma abordagem mais crítica e plural no ensino de língua.

Palavras-chave: norma-padrão; diversidade linguística; preconceito linguístico; formação de professores; sociolinguística.

Introdução

A língua portuguesa, enquanto fenômeno social e culturalmente situado, reflete a diversidade de seus falantes e suas práticas comunicativas. No entanto, no contexto educacional brasileiro, observa-se a persistência de visões normativas e prescritivas que restringem a linguagem escolar à norma-padrão, frequentemente associada ao português europeu. Essa concepção, herdada de tradições gramaticais elitistas e excludentes, desconsidera as contribuições da Sociolinguística e reforça preconceitos linguísticos que marginalizam as variedades populares da língua.

As gramáticas normativas elaboradas no Brasil, influenciadas por modelos europeus, perpetuaram uma visão homogênea da língua e negligenciaram as especificidades estruturais do português brasileiro. Conforme apontam autores como Faraco (2016), Moura Neves (2003) e Perini (2010), essa abordagem prescritiva deslegitima os usos linguísticos reais e promove práticas pedagógicas distanciadas da realidade sociolinguística dos alunos. Embora o avanço dos estudos linguísticos tenha impulsionado reflexões sobre variação, preconceito linguístico e ensino crítico da língua, muitas práticas de formação docente ainda reproduzem discursos excludentes e estigmatizantes.

Diante disso, este artigo propõe analisar as concepções de licenciandos em Letras/Português da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculados ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no que se refere ao ensino da língua portuguesa, à norma-padrão e à diversidade linguística. Busca-se compreender de que maneira essas crenças se constituem e quais os impactos que podem gerar na atuação docente desses futuros professores. A relevância do estudo está em

contribuir para a discussão sobre o papel da formação inicial na consolidação ou desconstrução de estigmas linguísticos, propondo alternativas pedagógicas que promovam uma educação linguística mais inclusiva e coerente com a realidade sociocultural dos falantes brasileiros.

O artigo está estruturado da seguinte forma: introdução e referencial teórico que fundamenta as discussões sobre norma-padrão, crenças linguísticas e preconceito. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados, seguido de análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo e, por fim, são discutidas as implicações dos resultados para a prática docente e apontados caminhos para uma abordagem pedagógica pautada na valorização da variação linguística.

1. Crenças linguísticas: norma, variação e preconceito

A construção das crenças linguísticas no Brasil está profundamente enraizada em processos históricos, sociais e políticos que atravessam a formação da própria língua portuguesa no território brasileiro. Para Barcelos (2001), crenças linguísticas são concepções construídas socialmente que os indivíduos possuem sobre a linguagem, ensino e aprendizagem, e que influenciam suas práticas e atitudes linguísticas. Tais crenças não se formam de maneira neutra, mas estão impregnadas de ideologias que reproduzem relações de poder, como destaca Faraco (2016), ao mostrar que a valorização da norma-padrão em detrimento das variedades populares da língua reflete a imposição de uma visão elitista e excludente.

Não é à toa que a imposição da norma-padrão, longe de ser um fenômeno natural da língua, constitui-se como um projeto sociopolítico de controle e de distinção social, sendo historicamente associado às elites letradas. Essa perspectiva cria uma relação hierárquica entre as variedades linguísticas, consolidando um modelo normativo que privilegia uma versão idealizada da língua, baseada, durante muito tempo, nos padrões do português europeu.

No contexto brasileiro, essa herança se manifestou na consolidação de uma tradição gramatical prescritiva, moldada pela tenta-

tiva de reproduzir os padrões linguísticos de Portugal, mesmo que desconectados da realidade sociolinguística do Brasil. Como aponta Faraco (2016), a gramática normativa brasileira é, em grande medida, um reflexo dessa matriz colonial, que desconsidera as especificidades estruturais e culturais do português falado no Brasil. Perini (2010) reforça essa crítica ao afirmar que as gramáticas normativas, ao se distanciar da descrição efetiva dos usos linguísticos brasileiros, contribuem para a manutenção de uma visão distorcida da língua, apresentando-a como um conjunto de regras fixas, homogêneas e inquestionáveis.

Na contramão desse modelo prescritivo, surgem abordagens que buscam descrever a língua em sua diversidade e funcionamento real. Moura Neves (2000; 2003) propõe uma visão funcional da gramática, na qual a língua é compreendida como um sistema de escolhas, regido pelos usos e pelos contextos comunicativos. Acerca disso, a autora ressalta que a gramática não deve ser vista como um código de certo e errado, mas como uma ferramenta para compreender como os falantes constroem sentidos. Outrossim, Faraco (2016) compartilha dessa visão ao argumentar que a tradição gramatical brasileira precisa ser revista, abandonando o viés normativo que ignora a realidade linguística do país.

Esse distanciamento entre a gramática normativa e os usos reais da língua não é apenas uma questão acadêmica, mas tem impactos concretos no processo educativo e na sociedade em geral. Como bem observa Bagno (2011), o preconceito linguístico, sustentado por essas crenças normativas, gera exclusão social, fracasso escolar e reforça estigmas que associam determinadas formas de falar a ideias de ignorância, inferioridade ou falta de inteligência. Esse preconceito não se restringe às variedades populares, mas também atinge qualquer uso linguístico que não esteja alinhado ao padrão escolarizado, afetando especialmente falantes de classes populares, povos tradicionais, indígenas e comunidades periféricas.

Nesse cenário, ganha força um dos mitos linguísticos mais resistentes: a ideia de que o português europeu seria o “verdadeiro” português, e que o português brasileiro seria uma espécie de de-

rivação imperfeita ou corrompida. Faraco (2016) demonstra que essa crença está profundamente ligada a uma lógica colonial e eurocêntrica, que perpetua a desvalorização das expressões culturais e linguísticas brasileiras. Perini (2010; 2021) desconstrói esse mito ao apresentar dados que comprovam que o português brasileiro possui um sistema linguístico plenamente autônomo, com regras próprias e estruturas consolidadas, o que o qualifica como uma variedade legítima, assim como o português europeu. Moura Neves (2000) também enfatiza que não cabe à gramática determinar o valor das variedades, mas sim compreender e descrever os princípios que regem o funcionamento da língua nas suas mais diversas manifestações.

Portanto, a manutenção das crenças linguísticas baseadas na superioridade de uma variedade em relação às outras, especialmente no contexto do ensino, reforça desigualdades e reproduz estigmas sociais. Superar esse quadro exige uma mudança de paradigma no ensino da língua portuguesa, que deve abandonar a lógica exclusivamente normativa e prescritiva para adotar uma abordagem que valorize a variação linguística, a realidade dos falantes e os princípios de uma gramática funcional e descritiva. Como indicam Bagno (2011), Moura Neves (2000), Faraco (2016) e Perini (2021), essa transformação não trata de flexibilizar regras, mas de reconhecer a língua como um fenômeno vivo, dinâmico e profundamente conectado às práticas sociais e culturais dos seus falantes.

2. A Norma de Referência no ensino de língua portuguesa à luz da sociolinguística

A discussão sobre uma norma de referência no ensino de Língua Portuguesa tem ocupado espaço central nos estudos de linguagem voltados para a prática escolar, sobretudo em um contexto de valorização da diversidade linguística e do combate ao preconceito linguístico. Nesse cenário, Faraco (2016) destaca que, mesmo em uma abordagem orientada sociolinguisticamente, é necessário manter uma norma de referência que oriente as práticas escolares, sem que isso implique desprezo pelas variedades linguísticas legítimas dos falantes. Assim, percebe-se que, para o autor, essa norma

deve ser compreendida como um instrumento de acesso à cultura letrada e não como um modelo fixo e prescritivo de certo ou errado.

A defesa de uma pedagogia da variação linguística encontra ressonância em autores como Bagno (1999) que enfatiza a função ideológica da norma padrão como mecanismo de exclusão, sobretudo dos falantes das camadas populares, cujas formas linguísticas são frequentemente estigmatizadas. Somado a isso, Antunes (2003), por sua vez, propõe uma prática pedagógica que valorize o uso da linguagem em situações reais de comunicação, reconhecendo a importância do ensino da norma padrão, desde que ela seja apresentada como uma dentre várias possibilidades de expressão, voltada a situações específicas de uso formal. Nessa perspectiva, o ensino da norma de referência não anula a valorização da linguagem do aluno, mas a coloca em relação dialógica com as demais variedades da língua.

Outros intelectuais como Magda Soares (1986) também contribuem para a discussão ao destacar que o papel da escola não é apagar a linguagem do aluno, mas sim proporcionar a ele acesso a outras formas de expressão linguística mais valorizadas socialmente. Logo, a norma de referência, nesse contexto, torna-se uma ponte entre o aluno e as práticas letradas escolares, sendo, portanto, um instrumento de inclusão e não de exclusão.

Em suas obras, Moura Neves (2000) sugere uma abordagem funcional para a gramática e para o ensino da língua, na qual a norma de referência deve ser ensinada em função das intenções comunicativas dos textos e das práticas discursivas concretas. Afastando-se da visão normativa rígida, ela propõe uma gramática do uso, mais próxima da realidade dos falantes. A mesma lógica é defendida por Marcuschi (2008), que vê a linguagem como prática social e argumenta que o ensino da norma padrão deve ocorrer no contexto do trabalho com gêneros textuais, articulando linguagem e situação comunicativa. Nessa linha, a norma de referência é um componente funcional e não um fim em si mesma.

A discussão em torno da norma linguística no contexto escolar tem sido amplamente problematizada por linguistas

como Marcos Bagno e Carlos Alberto Faraco, sobretudo no que se refere aos limites e às implicações do ensino baseado exclusivamente na chamada norma padrão. Para esses autores, a escola historicamente assumiu uma postura normativa e prescritiva, herdeira de uma tradição eurocêntrica que toma como modelo idealizado uma variedade linguística distante da realidade sociolinguística brasileira. Nesse cenário, a defesa da norma de referência emerge como uma alternativa teórica e pedagógica que busca alinhar o ensino da língua ao seu funcionamento real, social e histórico.

Em oposição à norma culta tradicional, de caráter predominantemente prescritivo e orientada por referenciais eurocêntricos, a norma de referência fundamenta-se em uma abordagem descritiva, sustentada pela análise de dados empíricos provenientes de corpora orais. Tal perspectiva considera as estruturas gramaticais efetivamente mobilizadas por falantes do português brasileiro em diferentes contextos sociogeográficos, reconhecendo o caráter dinâmico, heterogêneo e variável da língua. Diferentemente da norma padrão, que se constrói como um modelo abstrato, idealizado e fortemente associado ao prestígio social, a norma de referência não se apresenta como um conjunto de regras a serem rigidamente seguidas, mas como uma descrição sistemática dos usos recorrentes da língua em situações formais monitoradas.

Faraco (2008) destaca que a norma padrão não corresponde a uma variedade efetivamente falada, mas a um constructo histórico e político, elaborado a partir de seleções arbitrárias que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Ao ser tomada como única forma legítima de expressão, essa norma acaba funcionando como instrumento de exclusão, reforçando desigualdades sociais por meio do estigma linguístico. Bagno (1999; 2007), por sua vez, evidencia que a insistência escolar na correção normativa, dissociada do uso real da língua, contribui para a produção do chamado preconceito linguístico, fazendo com que o aluno internalize a ideia de que “fala errado” por pertencer a determinadas classes ou regiões.

Nesse sentido, os linguistas defendem a norma de referência porque ela permite à escola cumprir uma função social mais democrática e inclusiva. Ao deslocar o foco da correção para a compreensão do funcionamento da língua, essa perspectiva rompe com a noção de erro como inadequação absoluta e passa a entendê-lo como variação ou como inadequação a um determinado contexto de uso. Isso não significa negar o ensino da escrita formal ou das convenções da língua, mas contextualizá-lo, mostrando que essas convenções são escolhas históricas e sociais, e não verdades linguísticas universais.

Do ponto de vista pedagógico, a adoção da norma de referência implica reconhecer o aluno como falante competente de sua língua materna, valorizando seus saberes linguísticos prévios. Conforme defendem Bagno e Faraco, ensinar língua portuguesa não deve significar substituir a variedade do aluno por outra considerada superior, mas ampliar sua competência comunicativa, permitindo-lhe transitar entre diferentes variedades e registros conforme as exigências sociais. Assim, a escola deixa de ser um espaço de repressão linguística e passa a atuar como mediadora entre os usos sociais da língua e as demandas de letramento formal.

Portanto, a importância da norma de referência para a escola reside justamente em sua capacidade de promover uma educação linguística crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Ao reconhecer a língua como fenômeno plural, historicamente constituído e funcionalmente orientado, essa abordagem contribui para a formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender as relações de poder que atravessam a linguagem e de utilizar a língua de forma adequada, crítica e emancipada nos mais diversos contextos sociais.

Por fim, Fiorin (1999) reforça a ideia de que o ensino de língua deve ir além da descrição estrutural da norma padrão, incluindo as dimensões ideológicas e discursivas da linguagem. A norma de referência, nesse contexto, precisa ser contextualizada historicamente e ideologicamente, revelando-se como construção social.

Dessa forma, a norma de referência, conforme proposta por Faraco (2016) e outros autores, pode ser compreendida como um modelo de uso linguístico socialmente valorizado, que deve ser en-

sinado não como forma superior, mas como instrumento de mobilidade social e de empoderamento linguístico, em diálogo constante com as múltiplas variedades da língua falada no Brasil. A escola, nesse cenário, assume o papel de formadora linguística crítica, oferecendo aos alunos os meios para compreenderem a língua como fenômeno variável, multifacetado e socialmente situado.

Com o intuito de tornar mais concretas as discussões teóricas sobre norma-padrão, variação linguística e práticas pedagógicas, apresenta-se a seguir um quadro comparativo que ilustra diferentes usos dos pronomes pessoais no português brasileiro. A escolha desse fenômeno gramatical se justifica por sua alta incidência em situações de ensino-aprendizagem e por ser frequentemente alvo de julgamentos linguísticos por parte de professores e alunos. O quadro evidencia como um mesmo uso linguístico pode ser avaliado de formas distintas, dependendo da perspectiva adotada: normativa (prescritiva), popular (uso comum na oralidade) ou descritiva (sociolinguística), ver Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Pronomes.

Uso dos pronomes	Norma-padrão (prescritiva)	Uso comum (variação popular)	Abordagem sociolinguística/descriptiva
“Para mim fazer”	Incorreto – “mim” não conjuga verbo	Comum na oralidade	Variação aceita na fala; não compromete compreensão
“Tu vais”	Correto (com ênfase na concordância verbal)	Uso comum: “tu vai”	Exemplo de variação em mudança no português brasileiro
“Lhe vi ontem”	Incorreto – “lhe” é pronome oblíquo para complemento indireto	Muito comum em diversas regiões	Reflete reanálise gramatical; deve ser compreendido como fenômeno linguístico legítimo
“Pra você ver”	Correto segundo a norma	Aceito na oralidade	Considerado adequado na comunicação informal

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Tal comparação reforça a necessidade de refletir criticamente sobre o papel da norma de referência no ensino da língua portuguesa, destacando a importância de abordagens que valorizem a variação e promovam o respeito à diversidade linguística dos falantes. Para que isso aconteça, saberes científicos precisam perpassar a formação do profissional de letras pela inserção sólida de uma epistemologia que proporcione o desenvolvimento de novas crenças em relação ao ensino de língua portuguesa, as quais, certamente, reverberarão “na não aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho” (Bagno, 2007, p. 115).

3. Percorso metodológico

O *corpus* deste trabalho constitui-se de dados obtidos por meio de um questionário aplicado, no início do ano de 2023, com 21 acadêmicos do último semestre do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, de uma universidade pública em Belém do Pará. Para investigar um tema tão complexo como “Ensinar Português Para Quê? Concepções de Licenciandos sobre Norma Gramatical e Diversidade Linguística”, é fundamental adotar uma abordagem metodológica robusta e multifacetada.

A pesquisa bibliográfica constitui o alicerce teórico do estudo, conforme preconizado por Severino (2017), que a descreve como o levantamento, seleção e interpretação de material já publicado sobre o tema. No contexto desta investigação, a revisão bibliográfica é essencial para aprofundar o entendimento sobre as concepções de língua, norma e variação linguística, bem como sobre os debates em torno da formação de professores e do ensino de português no Brasil.

Para investigar as concepções dos licenciandos, a pesquisa adota um caráter descritivo com abordagem quali-quantitativo. A pesquisa descritiva, segundo Gil (2019), tem como objetivo principal descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Neste estudo, ela é responsável por caracterizar o perfil dos participantes e mapear suas concepções sobre o ensino de português, a norma gramatical e a diversidade linguística.

A abordagem quali-quantitativa da pesquisa, por sua vez, reflete a intenção de combinar a análise estatística dos dados com uma compreensão mais profunda e interpretativa dos fenômenos. Minayo (2017) defende que a abordagem quali-quantitativa permite captar a complexidade do real, articulando o rigor estatístico com a riqueza das subjetividades e dos significados.

Já a pesquisa de campo, conforme Thiollent (2009), implica na coleta de dados diretamente no ambiente onde o fenômeno ocorre. Neste estudo, o ambiente de campo dá-se na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), especificamente a turma de licenciandos em Letras/Português, vinculados ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário misto, aplicado de forma remota, com o auxílio da plataforma digital *google forms*, destinados aos alunos do último semestre do curso citado (salientamos que dos 30 discentes da turma, 21 responderam ao questionário, totalizando uma amostra significativa para a análise), contendo:

a) 8 questões abertas, segmentadas em: (I) 7 questões destinadas a traçar o perfil sociodemográfico e acadêmico dos respondentes (ex.: idade, gênero, formação, tempo de profissão etc.; (II) 1 questão aberta específica explorando a motivação e o interesse por trás da escolha do curso em questão, Imagem 1.

Imagem 1 – Recorte das respostas à pergunta aberta referente a escolha do curso.

Por que você escolheu fazer letras?

21 respostas

Porque vai muito além de ensinar gramática propriamente dita, mas de poder ensinar através dos textos a capacidade de pensar e refletir como sujeitos construtores de uma sociedade.

Porque era o curso que tinha disponível no ato da inscrição.

Porque sempre foi um sonho falar e escrever bem.

Fonte: Questionário/Plataforma *google forms* (2025).

b) 38 questões fechadas, das quais selecionamos 7 para análise, a fim de atender aos objetivos da pesquisa, em escala *Likert*, elaborado com 4 possibilidades de respostas para cada questão (concordo; concordo parcialmente; discordo parcialmente; e discordo) para mensurar o grau de concordância ou discordância dos participantes com as afirmativas propostas, facilitando a análise estatística das tendências e padrões.

A tabulação e análise percentual das respostas, por exemplo, pode ou não revelar a predominância de certas concepções sobre a norma e a variação linguística. A dimensão qualitativa da pesquisa é fundamental para ir além dos números, buscando compreender por que os licenciandos têm determinadas concepções. Embora o questionário em escala *Likert* forneça dados quantificáveis, a análise das respostas não se limita a isso.

A interpretação das nuances de “concordo parcialmente” ou “discordo parcialmente”, por exemplo, demanda uma análise qualitativa das implicações dessas escolhas. A aplicação do questionário em escala *Likert* diretamente a esses 21 discentes representa a essência da coleta de dados de campo. Como já mencionado, neste estudo selecionamos 7 questões para análise, Quadro 2.

Quadro 2 – Questões referente às concepções de língua.

P1	Para se escrever bem, devemos aprender gramática.
P2	A escola deve ensinar português padrão porque esse conhecimento vai fazer o aluno ascender socialmente
P3	Norma padrão e norma culta não são sinônimos
P4	Não se deve ensinar “errado” na escola, por isso, não se deve dizer ao aluno que “os meninos” não está errado, porque está
P5	Deve-se ensinar a gramática na escola, porque ela é uma ferramenta para tornar a comunicação mais efetiva.
P6	O português fala melhor a língua portuguesa em comparação ao brasileiro.
P7	A escola é o lugar onde se deve aprender a norma padrão e as demais normas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A discussão dos resultados, conforme previsto na estrutura do artigo, consiste em confrontar os dados empíricos com o referencial teórico estabelecido. Essa etapa permite identificar se as crenças dos licenciandos reforçam ou desconstroem os estigmas linguísticos discutidos por autores como Bagno (2011). Além disso, seria possível analisar como essas concepções se alinham (ou não) às propostas de uma pedagogia da variação linguística defendida por Antunes (2003) e Magda Soares (1986). A pesquisa de campo, ao trazer à luz a realidade das concepções dos futuros professores, é um ponto de partida para propor caminhos para uma abordagem pedagógica pautada na valorização da variação linguística, contribuindo para uma formação docente mais crítica e consciente de seu papel na promoção de uma educação linguística inclusiva no Brasil.

4. Resultados

Esta seção apresenta os principais resultados obtidos a partir da aplicação do questionário aos licenciandos do curso de Letras/Português da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculados ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O objetivo é analisar primeiramente o anseio dos graduandos pelo curso de letras e posteriormente compreender as concepções desses futuros professores sobre a norma-padrão, o ensino de gramática e a diversidade linguística, aspectos centrais do presente estudo.

4.1 Anseio dos estudantes em relação ao curso de letras e a perspectiva da Norma de Referência

Antes das indagações concernentes à língua materna, consideramos pertinente verificar, a priori, se há nos estudantes a crença de que o curso de Letras é destinado à apropriação da norma padrão da língua portuguesa, e, ainda, se associam-na ao português brasileiro, para tanto fizemos a seguinte indagação: Por que você escolheu cursar Letras/português?

Ao analisarmos as respostas dadas à questão, observamos que apresentam diferenças. Alguns alunos apontaram que escolheram o curso por afinidade à docência, outros por se interessarem pelas duas

grandes áreas do curso, isto é, linguística e literatura, e ainda, os que escolheram pela oportunidade de ampliar os conhecimentos em relação à leitura, bem como por ser o único curso disponível no ato de inscrição, entre outras respostas. Houve também aqueles que associaram a escolha do curso à possibilidade de falar e de escrever “bem” o português e por oportunizar a aprendizagem da gramática normativa. Dessas respostas, selecionamos algumas para análise. Optamos por catalogá-las em um quadro (Quadro 3) para uma melhor visualização. Com intuito de preservar a identidade dos participantes, denominamos por S1, S2, S3 e S4 e S5, em que S representa ‘Sujeito’.

Quadro 3 – Respostas dada à questão “Por que você escolheu o curso de Letras Português?”

S1	Porque vai muito além de ensinar gramática propriamente dita, mas de poder ensinar através dos textos a capacidade de pensar e refletir como sujeitos construtores de uma sociedade.
S2	Porque sempre foi um sonho falar e escrever bem.
S3	Para fazer uso corretamente da gramática ao escrever
S4	Porque, queria conhecer melhor a minha língua materna.
S5	Me permite compreender melhor meu idioma, para ter uma boa prática na minha língua materna.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

As respostas evidenciam que estes alunos, apesar de estarem cursando o penúltimo semestre do curso, acreditam que o curso de letras objetiva ensinar a gramática normativa, para falar e escrever “bem” o português, como é observado nas respostas de S2 e S3. Os Sujeitos S1, S4 e S5, ainda que não afirmem isso diretamente, é possível constatar que também carregam consigo esta crença. Por exemplo, quando S1 usa a expressão “vai além de ensinar a gramática” demonstra implicitamente que acredita que o curso o tornará proficiente quanto ao uso de regras gramaticais. A mesma constatação pode ser feita, também, pelas respostas de S4 e S5, quando afirmam que o curso proporcionaria todo o conhecimento estrutural normativo da língua que acarretaria o bom uso do português nos eventos sociais.

Tais respostas demonstram que muitos alunos ainda correlacionam o curso de letras ao ensino de gramática, e isso pode significar uma crença instaurada no imaginário de parte dos estudantes que adentram a universidade. Pode significar também que, talvez, os cursos de Letras não estejam oferecendo subsídios teóricos-metodológicos suficientes para assegurar uma formação que possibilite aos futuros profissionais o reconhecimento da língua em sua diversidade. Destaca-se que o não entendimento por parte dos professores das formas de variação que coexistem no sistema linguístico, pode fortalecer o preconceito linguístico e viabilizar a criação de estereótipos em relação a variantes desprestigiadas na sala de aula. Nesse sentido, Silva e Baronas (2019) afirmam que

é importante que, durante sua formação, os estudantes de Letras, futuros professores, construam não só um arcabouço teórico-metodológico a respeito da variação linguística e sua inserção no ensino, mas que também acreditem na importância de um trabalho com a língua na perspectiva da diversidade linguística (Silva e Baronas, 2019, p. 236).

Dessa forma, é evidente a necessidade de inserir a temática do plurilinguismo na matriz curricular do curso, a partir de uma abordagem que privilegie a reflexão sobre o caráter multiforme da língua, em uma educação linguística crítica e que cause inquietude sobre a língua em seu caráter dinâmico. Tradicionalmente, como já discutido, o ensino da língua portuguesa no Brasil tem se baseado na norma-padrão imposta pelas gramáticas prescritivas, apresentada como um conjunto fixo de regras idealizadas, distante do uso real da língua cotidiana dos falantes. Este estudo, pois, desperta a reflexão para uma alternativa teórica e prática: a adoção de uma norma de referência, fundamentada na descrição do português falado no Brasil, especialmente por falantes cultos em situações formais de comunicação.

Diferentemente da norma culta tradicional, que tende a ser prescritiva e eurocentrada, a norma de referência é descritiva, construída com base em dados reais de uso linguístico coletados por meio de corpora orais. Essa proposta considera as estruturas

gramaticais que são de fato utilizadas por falantes brasileiros em diferentes regiões, respeitando a dinâmica viva da língua e suas variações naturais.

A adoção dessa perspectiva tem importantes implicações pedagógicas. Primeiramente, ela rompe com a ideia de erro como desvio inaceitável e, em vez disso, promove uma compreensão da língua como fenômeno diverso, histórico e funcional. Em segundo lugar, ela contribui para o desenvolvimento da autoestima linguística dos alunos, especialmente daqueles oriundos de grupos sociais que utilizam variedades historicamente estigmatizadas. Por fim, ela permite que o ensino da língua se torne mais significativo, uma vez que parte da realidade linguística do próprio aluno e o conduz, com mais clareza e empatia, ao domínio das formas adequadas para diferentes contextos de uso.

Ao ensinar com base na língua viva, real e funcional dos brasileiros, a escola contribui para uma educação mais justa, plural e coerente com os princípios da BNCC (Brasil, 2017) e com os avanços da Linguística contemporânea. Nesse sentido, para promover essa mudança, é necessário que essa discussão perpassa a formação do futuro profissional de Letras com mais aprofundamento teórico e articular estes novos saberes à novas atitudes em relação à língua materna, pois a variação, conforme Faraco; Zilles (2017):

é intrínseca a toda e qualquer língua, porque se distribui por todos os níveis linguísticos, porque contribui para a constituição e significação das interlocuções de que participamos, porque é ativamente utilizada na construção de efeitos de sentido em nossos textos orais e escritos, porque constitui nossas identidades e caracteriza as ações que realizamos nas interações sociais (Faraco; Zilles, 2017, p. 175).

A defesa de uma “norma de referência”, como proposto por Magda Soares (1986), Faraco (2016) e Moura Neves (2003), é fundamental. Ela representa um avanço significativo porque busca conciliar a necessidade de oferecer aos alunos acesso à cultura letrada e às variedades de prestígio da língua, sem estigmatizar as

formas de falar que são naturais em seus cotidianos. Essa é uma mudança ética e política, como bem apontado, pois impacta diretamente a autoestima linguística dos estudantes e a forma como eles se veem e são vistos na sociedade. A citação de Faraco e Zilles (2017) reforça a ideia central de que a variação não é um desvio, mas uma característica inerente à língua. Ao compreender que a língua é dinâmica, multifacetada e socialmente situada, os futuros professores podem desconstruir preconceitos e estereótipos que historicamente marginalizaram certas formas de expressão.

Partimos agora para análise das principais concepções dos professores em relação à língua portuguesa, descrevendo qualitativamente como eles lidam com o fenômeno da variação do sistema linguístico brasileiro.

4.2 Catalogação e análise das questões referente às concepções dos acadêmicos sobre a língua materna

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos por meio das respostas dos questionários pelos alunos. Salientamos que a escala *Likert* em sua forma tradicional, apresenta múltiplas alternativas ordenadas, como “Discordo totalmente”, “Discordo parcialmente”, “Concordo parcialmente” e “Concordo totalmente” que permitem averiguar nuances na percepção dos respondentes. No entanto, com base nos objetivos da presente pesquisa, optou-se por agrupar essas quatro opções em apenas duas categorias analíticas, a fim de facilitar a leitura e a interpretação dos dados.

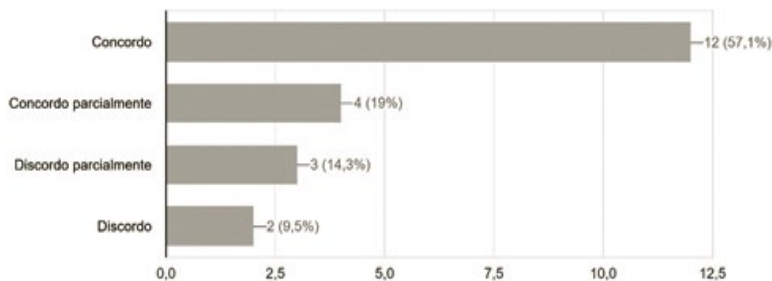
Desse modo, foram incluídas na categoria “Concordo” as opções “Concordo” e “Concordo parcialmente”, bem como “Discordo parcialmente”, uma vez que o uso do termo “parcialmente” indica, de algum modo, uma inclinação à concordância com a afirmação apresentada. Já a opção “Discordo” representa, sozinha, a categoria “Discordo”, pois expressa a refutação plena à ideia. Essa escolha metodológica permite manter o foco nas tendências gerais de opinião, sem prejuízo à validade dos dados, uma vez que as variações internas entre os níveis de concordância e discordância não são o foco central desta investigação. Iniciamos esta análise com a resposta dos informantes à seguinte questão: Para se escrever bem,

devemos aprender gramática, Gráfico 1.

Gráfico 1 - Resultado das respostas à questão: *Para se escrever bem, devemos aprender gramática.*

Leia as afirmações e responda conforme o grau de **CONCORDÂNCIA** ou **DISCORDÂNCIA** que você atribuiu a elas.

0 / 21 respostas corretas



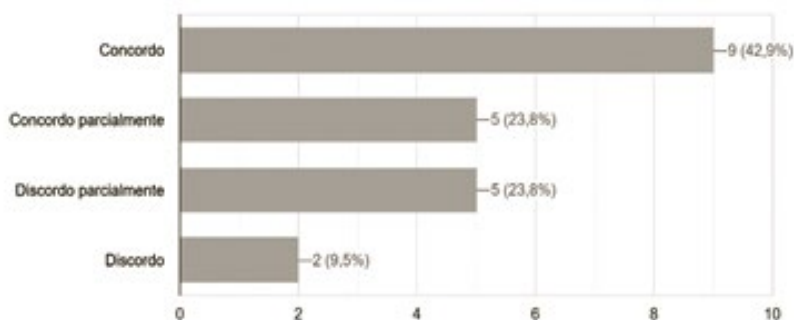
Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A análise quantitativa inicial revelou que parte significativa dos estudantes ainda associa fortemente o ensino de Língua Portuguesa ao domínio da gramática normativa. Quando questionados sobre a importância da gramática para o domínio da escrita, por exemplo, 90,1% dos participantes concordaram com a afirmativa de que “para se escrever bem, devemos aprender gramática” enquanto 9,5 discordam. Esse percentual indica uma internalização da ideia de que o domínio da norma-padrão é condição indispensável para o desempenho linguístico considerado aceitável socialmente. Outro dado expressivo foi observado na afirmativa: “A escola deve ensinar português-padrão porque esse conhecimento vai fazer o aluno ascender socialmente”, Gráfico 2.

Gráfico 2 – A escola deve ensinar português-padrão porque esse conhecimento vai fazer o aluno ascender socialmente.

Leia as afirmações e responda conforme o grau de CONCORDÂNCIA ou DISCORDÂNCIA que você atribuiu a elas.

0 / 21 respostas corretas



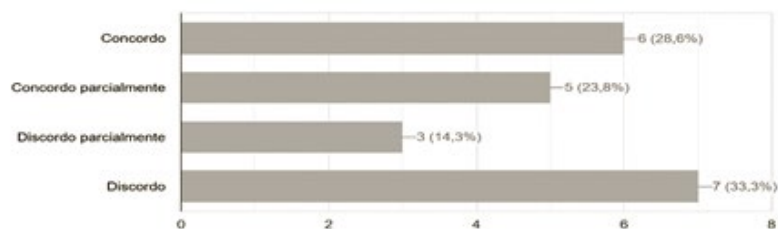
Fonte: Autoras (2025).

Os dados revelam que majoritariamente 90,5% dos estudantes concordaram, e apenas 9,5 discordam, o que evidencia a crença na norma-padrão como mecanismo de mobilidade social, reforçando o discurso de que o domínio de uma variedade linguística valorizada pode proporcionar inserção no mercado de trabalho e prestígio cultural. No que se refere à distinção entre norma-padrão e norma culta, os dados mostraram certo desconhecimento conceitual Gráfico 3.

Gráfico 3 – Norma-padrão e norma culta são sinônimos.

Leia as afirmações e responda conforme o grau de CONCORDÂNCIA ou DISCORDÂNCIA que você atribuiu a elas.

0 / 21 respostas corretas



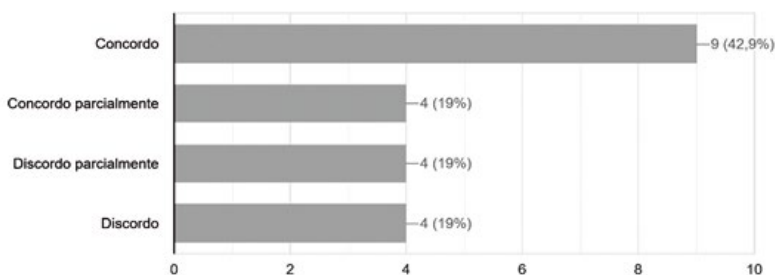
Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Embora 33,3% dos estudantes tenham discordado da equivalência entre esses termos, cerca de 66,7% concordam com a afirmativa de que “norma-padrão e norma culta são sinônimos”, revelando confusões conceituais comuns que podem comprometer a prática docente crítica. Outro ponto importante foi a avaliação da afirmativa: “Não se deve dizer ao aluno que ‘os menino’ não está errado, porque está”, gráfico 4.

Gráfico 4 – Não se deve dizer ao aluno que ‘os menino’ não está errado, porque está”.

Leia as afirmações e responda conforme o grau de CONCORDÂNCIA ou DISCORDÂNCIA que você atribuiu a elas.

0 / 21 respostas corretas



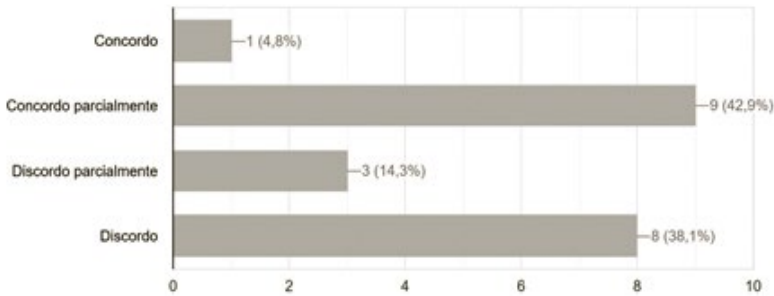
Fonte: Autoras, 2025.

Nesta questão, 80,9% dos participantes concordaram, demonstrando uma visão fortemente prescritiva e pouco sensível à variação linguística presente nas práticas reais de fala, pois se uma grande parte dos alunos “concorda” que o “os menino” é incorreto, mesmo sabendo da sua ocorrência na oralidade, isso pode indicar a internalização de uma visão purista. Isso sugere que os informantes ainda não incorporaram plenamente os princípios de uma pedagogia sociolinguisticamente orientada, conforme defendem autores como Bagno (2011) e Faraco (2016). Por outro lado, houve sinais de avanço em algumas concepções. Uma parte significativa dos licenciandos discordou da ideia de que o português europeu é superior ao português brasileiro, gráfico 5.

Gráfico 5 – O português fala melhor a língua portuguesa em comparação ao brasileiro.

Leia as afirmações e responda conforme o grau de CONCORDÂNCIA ou DISCORDÂNCIA que você atribuiu a elas.

0 / 21 respostas corretas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

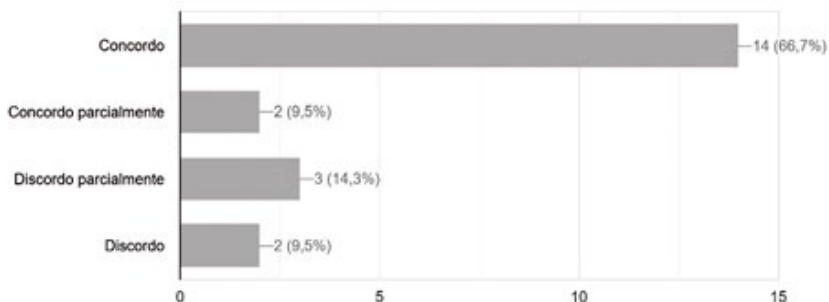
Os dados revelam uma crítica à perspectiva colonialista e eurocêntrica que tradicionalmente moldou o ensino de língua no Brasil. Se, por outro lado, uma parcela significativa “discorda” de que o português europeu é superior, isso sugere uma maior abertura à diversidade linguística, indicando que os debates acadêmicos promovidos durante a formação têm surtido efeito na desconstrução desse mito linguísticos, porém, há de considerar que um percentual significativo concorda, fica evidente a necessidade de uma abordagem teoricamente orientada sobre a questão nos cursos que formam em língua materna.

Também foi possível observar que os estudantes atribuem à escola a responsabilidade de oferecer o ensino da norma-padrão, mas não necessariamente como forma única e superior de linguagem. Muitos indicaram que o ensino da variedade padrão deve ocorrer em diálogo com outras formas de expressão, gráfico 6, como apontam Antunes (2003) e Soares (1986), demonstrando indícios de uma consciência emergente sobre a importância da variação e da diversidade linguística.

Gráfico 6 – A escola é o lugar onde se deve aprender a norma padrão e as demais normas.

Leia as afirmações e responda conforme o grau de CONCORDÂNCIA ou DISCORDÂNCIA que você atribuiu a elas.

0 / 21 respostas corretas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Diante disso, os resultados apontam para a coexistência de crenças tradicionais e concepções em transição, revelando um cenário de disputa simbólica no campo da formação docente. Embora ainda haja forte adesão à norma prescritiva e a crenças consolidadas sobre “falar bem”, observa-se também a presença de sujeitos em processo de desconstrução e abertura para uma abordagem mais crítica e plural do ensino de língua.

5. Considerações finais

Este estudo sublinhou a urgência de repensar o ensino da língua portuguesa no Brasil, que ainda se encontra fortemente arraigado em visões normativas e prescritivas. Ficou evidente que a adesão à norma-padrão como única referência para a “boa escrita” e a crença em sua função exclusiva de ascensão social persistem entre os futuros professores de Letras. Essa mentalidade, infelizmente, continua a negligenciar a riqueza da diversidade linguística brasileira e a alimentar o preconceito linguístico, marginalizando as variedades populares da língua.

A pesquisa revelou uma tensão palpável entre as concepções tradicionais e as mais progressistas entre os licenciandos. Embora haja um forte apego a ideias puristas sobre a língua e a gramática, observamos também sinais encorajadores de uma crescente cons-

ciência sobre a importância da variação linguística e uma crítica à superioridade do português europeu. Essa coexistência de crenças indica um campo fértil para a desconstrução de estigmas e para a promoção de uma educação linguística mais inclusiva.

É fundamental que a formação inicial de professores de Letras aprofunde o debate sobre a Sociolinguística e incorpore de forma mais robusta uma epistemologia crítica da linguagem. Isso significa ir além da descrição estrutural da gramática para explorar as dimensões históricas, sociais e ideológicas da língua. Somente assim os futuros profissionais estarão equipados para mediar o conhecimento da norma-padrão de forma contextualizada, não como um dogma inquestionável, mas como uma das possibilidades de uso da língua, relevante para certos contextos comunicativos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedantismo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição, crenças e conhecimento do professor de línguas: suas implicações para o ensino e a aprendizagem. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 4, n. 1, p. 13-42, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Gramáticas brasileiras**: tradição e ruptura. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.a

_____. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.b

_____. Como falar sobre as bases da pedagogia da variação linguística num contexto sem norma de referência? **Revista da ABRALIN**, v. 19, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1472>. Acesso em: 09 jun. 2025.

_____. Por um ensino de língua portuguesa sociolinguisticamente orientado. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1343>. Acesso em: 9 jun. 2025.

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

_____, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FIORIN, José Luiz. **O ensino da língua portuguesa: velho problema, novas propostas**. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Alfabetização como prática social**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 37–61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19–36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **A gramática funcional**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gramática descritiva do português**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

RAMOS, Ana Luiza. **A leitura na escola: velhos e novos leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. **rev. e ampl.** São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Ana Cláudia Marques da; BARONAS, Roberta de Sá. Formação inicial de professores de língua portuguesa e diversidade linguística: o que nos dizem os futuros docentes? **Revista do Gelne**, João Pessoa, v. 21, n. 2, p. 228-244, jul./dez. 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COLOQUIALISMO E ORALIDADE EM O CARRO DOS MILAGRES: ENTRE A NORMA CULTA E A NARRATIVA POPULAR

Andréia Pacheco de Almeida

O artigo analisa o primeiro capítulo da obra *O Carro dos Milagres* (1980), de Benedicto Monteiro, buscando compreender como a oralidade e o coloquialismo estruturam a narrativa e funcionam como elementos de afirmação da identidade cultural amazônica. Parte-se de uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, fundamentada em autores como Bagno (2011), Castilho (2010), Bortoni-Ricardo (2004), Marcuschi (2001) e Cunha; Cintra (2013), com foco na relação entre norma culta, variação linguística e linguagem popular. O estudo evidencia que Monteiro utiliza sistematicamente marcas da fala cabocla — como expressões coloquiais, diminutivos afetivos, variações fonéticas e construções sintáticas não normativas — para conferir autenticidade ao universo narrativo e valorizar saberes regionais. A obra dialoga com práticas tradicionais do Círio de Nazaré e com o imaginário religioso paraense, convertendo a língua popular em recurso estético e simbólico. A análise demonstra que a alternância entre registros normativos e populares não fragiliza a narrativa, mas a enriquece, ao preservar traços culturais e contestar a hegemonia da norma culta como único padrão legítimo. Assim, o texto de Monteiro reafirma a importância da oralidade como patrimônio cultural e instrumento literário, fortalecendo a representação da identidade amazônica e contribuindo para a descentralização do cânone literário nacional.

Palavras-chave: oralidade; variação linguística; linguagem popular; identidade amazônica; Benedicto Monteiro.

Introdução

A novela *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro (1980), destaca-se no cenário literário amazônico por representar, com sensibilidade, aspectos da cultura popular paraense, especialmen-

te por meio da linguagem oral e da religiosidade presente durante o Círio de Nazaré. A valorização da fala cabocla e dos costumes regionais confere à narrativa um caráter identitário, evidenciando saberes locais e modos de vida frequentemente invisibilizados pela cultura hegemônica. Como afirma Silva (2012), Monteiro constrói um espaço literário que dá voz às expressões populares, reafirmando a diversidade linguística e social da Amazônia.

É relevante mencionar que Benedicto Monteiro (1924–2008) destacou-se como um dos principais escritores paraenses do século XX, com atuação também no campo jurídico, político e jornalístico. Sua obra literária é marcada pela valorização da cultura amazônica e pela incorporação da linguagem popular como elemento expressivo. Em “O Carro dos Milagres”, o autor explora a tradição oral e a religiosidade popular, conferindo autenticidade à narrativa. A oralidade, assim, configura-se como recurso estilístico e instrumento de preservação simbólica.

Dentro da coletânea, o capítulo que dá nome à obra *O Carro dos Milagres*, evidencia por meio da trajetória da personagem Miguel durante o Círio de Nazaré em Belém do Pará, uma narrativa permeada por elementos da cultura local e uma linguagem ancorada na oralidade. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a presença da oralidade na literatura “permite ao autor reproduzir marcas da fala espontânea e construir personagens mais próximos de suas realidades sociais e culturais”. Desse modo, o autor não apenas recria um universo linguístico regional, mas também propõe uma reflexão sobre os contrastes entre a norma-padrão e as formas populares de expressão, reafirmando o pertencimento amazônico e questionando a hegemonia da norma culta.

A linguagem do narrador reflete o modo de falar do povo amazônico ao incorporar expressões populares, frases entrecortadas e estruturas sintáticas próprias da fala, conferindo espontaneidade ao enredo e autenticidade às personagens. Essa opção estilística contribui para uma narrativa fluida, marcada por cadência própria da fala regional. Possenti (2009) argumenta que o emprego da variedade linguística popular na literatura contribui para quebrar o

predomínio da norma culta e validar outras formas de expressão e de percepção do mundo.

A obra evidencia um afastamento proposital da gramática normativa ao valorizar a linguagem popular como expressão legítima de identidade e cultura. O narrador faz uso de construções sintáticas características da oralidade, como repetições, elipses e desvios da norma padrão que refletem a fala do caboclo amazônico. Tal escolha não representa erro, mas sim uma variação linguística rica e funcional, que atribui verossimilhança à narrativa. Conforme Bagno (2012), as variedades linguísticas populares possuem lógica interna e regras próprias, sendo fundamentais para a compreensão da diversidade sociolinguística brasileira. Assim, Monteiro rompe com a hierarquia entre norma culta e popular, integrando a linguagem oral à estrutura literária.

A escolha desse primeiro capítulo se justifica pela sua densidade simbólica e riqueza linguística constituída por um diálogo constante entre a norma culta e a linguagem popular, especialmente por meio das falas das personagens e da estrutura narrativa inspirada nos relatos orais da cultura paraense. Assim, a investigação busca articular aspectos literários e sociolinguísticos, à luz dos estudos sobre variação linguística e do papel da linguagem como marcador de identidade (Bagno, 2012; Bortoni-Ricardo, 2004).

Com base nesses pressupostos, o objetivo deste artigo é refletir sobre o uso da linguagem coloquial e da oralidade na construção da narrativa literária popular presente no capítulo inicial da obra. A análise parte da concepção de que há um diálogo constante entre as práticas orais e escritas, especialmente em textos vinculados à cultura popular. Como afirma Marcuschi (2001), a oralidade não é inferior à escrita, mas constitui uma forma legítima de organização do discurso. Busca-se, portanto, compreender como esses elementos dialogam com a norma culta – seguindo a perspectiva de norma prescritiva conforme Cunha e Cintra (2013) –, e contribuindo para a valorização da identidade linguística amazônica.

1. Referencial teórico

1.1. O contexto da obra e do autor

No contexto literário paraense, Benedicto Monteiro destacou-se como uma das vozes mais expressivas da segunda metade do século XX, contribuindo decisivamente para a valorização da identidade cultural amazônica. Nascido em Alenquer, em 1924, e falecido em 2008, foi autor de diversas obras, como *Bandeira Branca* (1945), *Verde Vagomundo* (1972), *O Minossauro* (1975), *A Terceira Margem* (1983) e *Aquele Um* (1985), que fazem parte da *Tetralogia Amazônica*, além de *O Carro dos Milagres* (1980), entre outras. Sua literatura é marcada pela oralidade, pelo imaginário popular e pela religiosidade regional, revelando os traços linguísticos e culturais do povo ribeirinho. Sua escrita reflete a vivência amazônica e estabelece diálogo direto com as tradições locais.

Segundo Puga (2002), sua obra ultrapassa o mero localismo ao converter o regional em uma dimensão estética e também política. Diante desse panorama, embora profundamente ancorada na tradição amazônica, *O Carro dos Milagres* assume protagonismo no cenário nacional ao integrar vozes historicamente marginalizadas. Ao retratar a Amazônia como espaço de resistência simbólica e diversidade cultural, Monteiro expande os horizontes da narrativa brasileira e contribui para a descentralização do cânone tradicional. Seu estilo híbrido – que combina linguagem popular, elementos fantásticos e místicos – dialoga com movimentos literários empenhados em romper com paradigmas eurocêntricos. Como observa Hermenegildo (2008), o regionalismo transcende o mero pitoresco ao incorporar valores universais de humanidade e tensão criadora, legitimando a emergência de regiões como o Norte na produção literária nacional.

Ademais, é possível reconhecer que a literatura desempenha um papel central na construção de identidades regionais ao representar modos de vida, visões de mundo e práticas culturais que muitas vezes são marginalizadas pelos discursos hegemônicos. Ao valorizar elementos locais, como a linguagem, os costumes e a religiosidade popular, a produção literária contribui para o fortalecimento

lecimento do pertencimento coletivo e da memória social de comunidades específicas. Por essa razão, a ficção torna-se um espaço simbólico de resistência e afirmação cultural. Conforme Cândido (2006, p. 83), “a literatura é um instrumento de humanização porque permite ao homem reconhecer-se no outro e compreender a realidade sob diferentes perspectivas”.

Por fim, a obra de Monteiro ocupa um lugar relevante na literatura amazônica contemporânea por articular elementos da tradição oral e da cultura popular regional em uma narrativa que dialoga com questões sociais e identitárias do povo paraense. Ao privilegiar o falar caboclo, o universo religioso do Círio de Nazaré e os costumes locais, o autor insere sua escrita no movimento de valorização das vozes periféricas, distanciando-se de padrões eurocêntricos e aproximando-se da estética da resistência. Sua produção literária integra o que Silva (2009) denomina literatura de fronteira, marcada por múltiplas vozes e saberes, contribuindo para a formação de um imaginário amazônico próprio e autônomo frente ao cânone nacional.

1.2. Variação linguística, norma culta e linguagem popular

Nesse sentido, a análise da morfossintaxe normativa em “O Carro dos Milagres” revela um contraste entre a estrutura gramatical prescrita pela norma culta e as formas expressivas da linguagem popular presentes na obra. Sob a perspectiva prescritivo-normativa, Cunha e Cintra (2013) compreendem a norma culta como uma variedade da língua portuguesa associada aos contextos formais de uso, sobretudo à escrita, e aos falantes com maior escolarização, sendo tradicionalmente vinculada a um maior prestígio social. Nessa abordagem, tal variedade é descrita a partir do domínio das regras gramaticais, da seleção vocabular considerada adequada e da organização textual coerente e coesa, sendo recorrente em documentos oficiais, artigos científicos e produções acadêmicas. Contudo, essa concepção representa apenas uma das formas de compreender o funcionamento da língua, não possuindo caráter absoluto ou legitimador, uma vez que outras perspectivas linguísticas reconhecem a pluralidade dos usos linguísticos e contestam a hierarquização entre variedades.

Logo, a morfossintaxe normativa estabelece regras que regem a correta combinação entre palavras e orações, garantindo clareza e coesão textual. Entretanto, Monteiro (1980) recorre intencionalmente a desvios dessa norma para representar a oralidade regional e conferir verossimilhança às falas dos personagens. Tal recurso não se configura como erro gramatical, mas como uma escolha estilística que evidencia a diversidade linguística e reforça a identidade cultural amazônica.

Diante do exposto, a tensão entre a norma padrão e o uso real da língua, revela mecanismos de exclusão das variedades populares, frequentemente marginalizadas no discurso social. Para Bagno (1999), a norma culta é uma construção social que não deve ser critério absoluto de avaliação linguística, sobretudo quando ignora contextos culturais diversos. Complementarmente, Bagno (2011) propõe uma visão descritiva da gramática, voltada para usos reais da língua, o que amplia sua aplicação no campo literário. Em *O Carro dos Milagres*, o autor emprega essas formas para valorizar a riqueza da oralidade amazônica, desafiando o preconceito linguístico e reafirmando a diversidade como elemento enriquecedor da narrativa.

Sob essa perspectiva, Castilho (1990) reconhece a variação linguística como uma manifestação natural e legítima dos usos reais da linguagem, refletindo a diversidade sociocultural dos falantes. Em *Gramática do português falado*, o autor defende que a língua deve ser analisada em sua dimensão comunicativa, considerando os contextos de uso como centrais para a compreensão de suas estruturas. Essa visão é essencial para interpretar obras literárias como “*O Carro dos Milagres*”, que incorporam traços do português falado para representar com autenticidade a oralidade regional e valorizar os modos populares de expressão linguística.

Conforme Marcuschi (2001), a relação entre oralidade e escrita não é de oposição, mas de interdependência, pois ambas se constituem como práticas sociais com finalidades e estruturas distintas, embora complementares. A escrita literária pode incorporar elementos da fala como estratégia expressiva, o que amplia seu alcance comunicativo e estilístico. Na obra analisada, Monteiro mobiliza

marcas da oralidade para construir uma narrativa que valoriza a linguagem popular e dá visibilidade a vozes tradicionalmente marginalizadas. Esse diálogo entre fala e escrita contribui para uma literatura mais dinâmica, sensível às variações linguísticas e sociais.

Em suma, a obra analisada de Monteiro, evidencia a importância da oralidade e do coloquialismo como recursos estéticos que aproximam a literatura da realidade sociocultural amazônica. A linguagem utilizada reflete o modo de falar popular, com construções sintáticas e expressões típicas da fala cotidiana, valorizando a identidade linguística regional. Essa opção estilística não representa um afastamento da literatura de qualidade, mas sim uma ampliação de suas possibilidades expressivas, conferindo autenticidade à narrativa. O autor transforma, assim, a fala do povo em matéria literária legítima e representativa.

2. Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, com o objetivo de compreender, de forma aprofundada, os aspectos linguísticos e literários presentes no primeiro capítulo da novela *O Carro dos Milagres*, de Benedicto Monteiro. Essa escolha justifica-se pela natureza do estudo, que não visa à quantificação de dados, mas à análise da linguagem enquanto elemento constitutivo da narrativa e expressão da cultura amazônica. Conforme destaca Minayo (2016, p.21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, possibilitando examinar a obra em sua complexidade sociocultural e estilística.

O *corpus* da análise consiste no primeiro capítulo da obra, selecionado por representar a caracterização da linguagem regional e popular. Nele, Monteiro constrói um universo narrativo marcado pela oralidade e pelo coloquialismo, evidenciando elementos próprios da fala cabocla e do imaginário paraense. Essa escolha fundamenta-se na densidade estilística e cultural impressa nesse segmento, o que possibilita identificar o diálogo entre a norma padrão e a variedade linguística local. Logo nas primeiras linhas, o narrador afirma que a chegada do carro dos milagres provoca gran-

de movimentação popular, com o povo se acotovelando nas ruas para assistir ao evento (Monteiro, 1980), revelando a cadência oral e o léxico popular característico da narrativa. Bagno (2012, p. 47) ressalta que “toda variedade linguística é legítima e carrega a história social e cultural de seus falantes”, reforçando a importância da linguagem popular no contexto literário.

Os critérios de análise contemplarão prioritariamente a identificação e interpretação do uso de expressões coloquiais, marcas de oralidade, desvios em relação à norma padrão e construções estilísticas próprias do autor. Serão observadas ocorrências fonéticas, morfossintáticas e lexicais que reflitam o modo de falar da região, além de estratégias narrativas que reforcem o efeito de oralidade. Segundo Cunha e Cintra (2013), a chamada língua culta constitui apenas uma das modalidades de expressão linguística, coexistindo com outras formas igualmente estruturadas de uso da língua, justificando a análise de ocorrências que se distanciam da norma, mas que mantêm função comunicativa e estética.

O estudo adotou também um método comparativo entre os elementos linguísticos presentes no texto e os postulados normativos do referencial teórico. Foram confrontadas as construções da obra com as definições e classificações de Cunha e Cintra (2013), às reflexões sociolinguísticas de Bagno (2012), às análises gramaticais e discursivas de Castilho (1990, 2010) e as contribuições de Marcuschi (2001).

Com base nesse percurso metodológico, busca-se estabelecer uma relação sólida entre a análise linguística e a interpretação literária, demonstrando como o primeiro capítulo de *O Carro dos Milagres* funciona como um microcosmo da obra e da visão artística de Benedicto Monteiro. Ao recriar a fala popular, o autor imprime ritmo e autenticidade à narrativa, conforme se observa no trecho: “Era gente que vinha de todo canto, trazendo promessa, trazendo história, trazendo o jeito da fala do seu lugar” Monteiro (1980, p. 20-22). Tal enfoque evidencia que a escolha do corpus e dos referenciais teóricos é estratégica, permitindo compreender a obra em sua dimensão estética e sociocultural.

3. Análise e discussão

No primeiro capítulo da obra, o uso do termo “paresque” — variação popular de “parece que” — destaca-se como um marcador típico da oralidade regional. Por exemplo, na narrativa: “ou se reparava a cumieira da casa que o vento paresque queria porque queria arrancar” (Monteiro, 1980. p. 18), o autor reproduz a forma coloquial e aproxima o texto do modo espontâneo do falar. Essa escolha linguística traduz o registro da fala cabocla, com desvios da norma padrão que não comprometem a comunicação, mas valorizam a identidade local e o caráter autêntico da narrativa oral amazônica.

Ademais, a linguagem reflete diretamente a identidade cultural amazônica ao incorporar expressões e construções típicas da oralidade regional, que revelam a vivência e os valores do povo paraense. Como nos trechos:

Lhe juro que fiquei completamente areado com o bater dos sinos e com o barulho da igreja (Monteiro, p. 31). E entrei no dito carro, empurrado, e fui jogado paresque por cima de um monte de viventes (Monteiro, p. 32).

Demonstram o uso de variações fonéticas, lexicais e sintáticas próprias da fala local. Essas escolhas linguísticas evidenciam a função da língua como elemento identitário, capaz de preservar a memória coletiva e a experiência cultural da Amazônia, legitimando a oralidade regional como parte essencial da construção da narrativa e da afirmação cultural.

Outro trecho que evidencia o emprego dos diminutivos “assinzinho” e “contandozinho”, enriquecem o tom coloquial e afetivo da obra. Monteiro (1980) descreve: “o barco foi talhado, dias e dias armado e desarmado, assinzinho como o senhor está vendo; e que salvaram este-um, que está contandozinho esta história” (Monteiro, 1980. p. 19). Essas formas, típicas da fala popular, suavizam a expressão e aproximam o discurso do leitor, conferindo um ritmo cadenciado e informal. Além disso, refletem a tradição oral amazônica, na qual a repetição e a familiaridade do relato são valorizadas, consolidando o estilo característico da obra.

A linguagem da obra analisada, revela a tensão entre a fala popular amazônica e a norma culta, funcionando como estratégia literária que valoriza a oralidade regional. Segundo Bagno (2012, p. 47), a variação linguística é uma manifestação social legítima, pois “a diversidade linguística deve ser compreendida como um patrimônio cultural, e não como erro ou inferioridade”.

No primeiro capítulo, expressões como “Evem! Evem Compadre, a cavalaria!” e “Da ante-véspera? Donte? Dontonte?” exemplificam a oralidade amazônica, marcada por traços fonéticos e morfológicos que rompem com o padrão normativo. Assim, o coloquialismo estabelece um diálogo entre oralidade e escrita, contribuindo para a valorização da pluralidade linguística no Brasil.

A escrita de Monteiro transforma o português popular e a oralidade em instrumentos centrais de uma estética regional que preserva a identidade amazônica. Castilho (2010) afirma que o português brasileiro, em suas variedades populares, constitui-se de recursos expressivos legítimos e plenos de valor cultural, legitimando seu uso no campo literário. No primeiro capítulo, o autor incorpora expressões como “Deixe tomar pareçença e solenidade justa de uma digna procissão”, que refletem a cadência e o vocabulário típicos da fala local. Assim, “a palavra falada é a raiz da história”, evidencia a oralidade popular, além de aproximar o texto do universo cultural retratado, constitui uma marca estética e identitária. (Monteiro, 1980)

A morfossintaxe popular emerge como elemento expressivo que desafia a norma culta, aproximando o texto da fala cotidiana amazônica. Cunha e Cintra (2013) ressaltam que a norma culta estabelece padrões estruturais que nem sempre se mantêm na variedade falada, mais sujeita a interferências regionais e contextuais. No primeiro capítulo, Monteiro utiliza expressões como “Não impurra, su mano, credo!”, em que a forma verbal “impurra” apresenta alteração fonética, a expressão “su mano” reduz a construção pronominal seu irmão e a interjeição “credo!” confere marca afetiva e coloquial. Tais escolhas, embora afastadas do padrão normativo, reforçam a autenticidade do diálogo e integram a oralidade como recurso estilístico e identitário.

Monteiro (1980), articula a alternância entre a fala popular e trechos narrativos formalmente estruturados, promovendo uma narrativa que integra diferentes registros linguísticos. Expressões coloquiais como “Égua! Inda mais este aperto querendo fechar minha garganta” (Monteiro, 1980, p. 24). contrastam com passagens mais normativas, como “De repente começaram a apagar todas as lâmpadas” (Monteiro, 1980, 31). Essa variação legitima a oralidade, conferindo autenticidade à voz dos personagens, e assegura a coerência e a clareza necessárias à fluidez do texto. Desse modo, o autor constrói uma estética que valoriza a identidade amazônica, equilibrando tradição oral e norma culta.

Em síntese, a análise da linguagem em *O Carro dos Milagres* evidencia a centralidade da oralidade amazônica e do português popular na construção da identidade cultural regional. Monteiro (1980) utiliza a alternância entre fala coloquial e trechos normativos para valorizar a pluralidade linguística e afirmar a autenticidade da experiência paraense, subvertendo a hegemonia da norma culta. Os recursos morfosintáticos, fonéticos e prosódicos reforçam a naturalidade da oralidade, enquanto a escrita preserva a memória coletiva e os valores locais. Conforme Bagno (2012) e Castilho (2010), a variação linguística é patrimônio cultural legítimo, cuja legitimação literária contribui para a valorização da diversidade linguística brasileira. Dessa forma, a obra representa um importante diálogo entre tradição oral e escrita, configurando-se como marco da literatura regional amazônica.

4. Considerações finais

Este estudo evidenciou que *O Carro dos Milagres* (1980), de Benedicto Monteiro, constitui-se em um espaço literário fundamental para a representação e valorização da diversidade linguística amazônica. Ao incorporar a oralidade popular e o português regional, a obra desafia a rigidez da norma culta e reafirma a importância da variação linguística enquanto patrimônio cultural, conforme salientam Bagno (2011) e Castilho (2010). A alternância entre registros coloquiais e normativos, assim como o uso de recursos morfosintáticos e prosódicos típicos da fala local, revela uma estética regional que fortalece a identidade cultural paraense.

Dessa forma, a literatura se mostra como instrumento privilegiado para a preservação e celebração das múltiplas vozes que compõem o cenário linguístico brasileiro. Compreender a norma culta em diálogo com as variantes populares e regionais é imprescindível para uma abordagem linguística mais inclusiva e realista, que reconheça a legitimidade da diversidade presente no português brasileiro.

Bagno (2012) destaca que o ensino e a valorização da norma culta não devem ocorrer à custa da exclusão das variedades sociais, mas sim em interação com elas, promovendo uma pedagogia da variação linguística. Castilho (2010) complementa ao afirmar que o conhecimento das múltiplas formas da língua amplia a compreensão cultural e social dos falantes. Nesse contexto, a obra de Monteiro (1980) exemplifica como a literatura pode mediar esse diálogo, legitimando as vozes regionais e contribuindo para a pluralidade linguística do país.

A análise do primeiro capítulo da obra, demonstra como a incorporação da linguagem regional contribuiu significativamente para a construção da identidade literária amazônica. Marcuschi (2001) ressalta que a diversidade linguística, sobretudo a oralidade regional, enriquece a narrativa ao aproximá-la do universo sociocultural dos personagens. Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza que o reconhecimento das variedades populares na literatura fortalece as práticas comunicativas locais e combate o preconceito linguístico. Assim, Monteiro (1980) estabelece um diálogo proífico entre norma culta e fala regional, ampliando a pluralidade e a representatividade na literatura brasileira.

Por conseguinte, a análise morfossintática da obra revela o emprego intencional de desvios da norma culta, que conferem autenticidade à representação da fala popular amazônica. Cunha e Cintra (2013) destacam que a norma culta estabelece padrões, mas a língua falada apresenta variações motivadas por fatores sociais e culturais, enriquecendo a expressão linguística. Esses recursos presentes na obra, são fundamentais para a literatura regional, pois traduzem a realidade linguística local e preservam

a identidade cultural. Além disso, contribuem para a literatura nacional ao ampliar o reconhecimento das variedades linguísticas do português brasileiro, promovendo a diversidade e o pluralismo linguístico.

Assim, a apreciação crítica dessa obra evidencia sua relevante contribuição para a literatura regional, sobretudo por valorizar a linguagem popular amazônica como vetor primordial da identidade cultural local. Monteiro (1980), ao articular vocabulário e estruturas próprias da oralidade paraense, firma-se como agente literário que prestigia o português regional, enriquecendo o panorama literário brasileiro. Sua produção transcende a mera preservação linguística, instaurando um diálogo fecundo com a literatura nacional ao desafiar paradigmas normativos e conferir legitimidade à multiplicidade linguística. Dessa forma, consolida-se como voz imprescindível na representação autêntica da cultura amazônica, elevando *O Carro dos Milagres* à condição de marco fundamental da literatura regionalista brasileira.

Na obra analisada, o uso de oralidade, léxico regional e estruturas sintáticas próprias do falar amazônico articula-se aos postulados normativos ao demonstrar que a variação linguística pode coexistir com a norma culta, enriquecendo texto literário. Cunha e Cintra (2013) destacam que compreender as estruturas morfosintáticas é fundamental para valorizar essas particularidades, enquanto Marcuschi (2001) e Bortoni-Ricardo (2004) defendem a legitimidade das variedades linguísticas na produção cultural. Assim, a obra reafirma a língua como espaço plural e integrador, unindo tradição normativa e expressão regional.

Por fim, este estudo aponta importantes caminhos para pesquisas futuras sobre literatura regional e ensino da língua. Ao reconhecer a diversidade linguística em obras como *O Carro dos Milagres*, amplia-se a compreensão da construção identitária cultural regional. No campo educacional, reforça-se a necessidade de práticas que promovam o diálogo entre norma culta e variantes populares, conforme defendem Bagno (2012), Cunha e Cintra (2013), Marcuschi (2001) e Castilho (2010).

Esses autores ressaltam a relevância da oralidade e da pluralidade linguística para uma abordagem pedagógica inclusiva e culturalmente sensível. Assim, a valorização da linguagem regional na literatura pode inspirar metodologias que fomentem o respeito às diferenças linguísticas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua identidade cultural.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O falar caboclo do Brasil Central**: um estudo de sociointegração. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____, Stella Maris. **O professor de língua materna diante da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 7. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2006. p. 169–191.

CASTILHO, Ataliba T. de (org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora Unicamp; São Paulo: FAPESP, 1990.

_____, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

HERMENEGILDO, H. A tradição do regionalismo na literatura brasileira: do pitoresco à realização inventiva. **Revista Letras**, n. 74, p. 119–132, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da oralidade à escrita**: questões de construção do texto escrito. Campinas: Parábola Editorial, 2001.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MONTEIRO, Benedicto. **O carro dos milagres**. Rio de Janeiro: PGL-Comunicação, 1980.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: textos e contextos da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PUGA, Rogério Fernandes. **A literatura da Amazônia: autores e temas**. Belém: EDUFPA, 2002.

_____. Tradição oral e ficção literária: a construção do discurso regional na Amazônia. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 20, p. 81-94, 2002.

SILVA, Ivan da. **Amazônia e oralidade na ficção de Benedicto Monteiro**. Belém: EDUFPA, 2012.

SILVA, Socorro. **Literatura e identidade cultural na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2009.

TERRITÓRIO E VARIAÇÃO: A ORALIDADE DE IGARAPÉ-MIRI NO USO DO PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO

Aurora de Castro Pantoja

Este artigo analisa o uso de formas variantes do pretérito perfeito do indicativo, como “falasse” em vez de “falou”, na fala de moradores de Igarapé-Miri, no Pará, buscando compreender como formas verbais se consolidam como marcas da identidade linguística amazônica. Fundamentado na Sociolinguística Variacionista, em especial nos aportes de Labov (2008), Tarallo (1985) e Bortoni-Ricardo (2004), o estudo considera a variação como fenômeno sistemático e condicionado por fatores sociais, culturais e contextuais. Articula-se a esse referencial a abordagem epilinguística, discutida por Franchi (1987), Geraldi (1997), Faraco (2008) e Perini (2010), que permite compreender o saber intuitivo e as percepções que os falantes têm sobre sua própria língua, bem como os efeitos do preconceito linguístico discutidos por Bagno (2011). A pesquisa, que analisou falas de 20 nativos, revelou que a variante ocorreu em 84,88% dos casos, indicando um fenômeno regular e sistemático influenciado por fatores como escolaridade e idade, concluindo que o uso dessas formas é uma expressão legítima de territorialidade e pertencimento.

Palavras-chave: variação linguística; identidade amazônica; morfologia verbal.

Introdução

A linguagem é mais do que um sistema de comunicação; é uma ponte viva entre as pessoas e o lugar onde vivem, um rio que molda e é moldado pela geografia e pela cultura. Falar é, acima de tudo, habitar um território simbólico que revela muito mais do que palavras encadeadas: carrega identidade, memória e pertencimento.

Na imensidão da Amazônia, em especial no município de Igarapé-Miri, no nordeste do Pará, os falares locais trazem a força ancestral e a vitalidade da oralidade amazônica, que atravessa gerações como

parte da vida e da cultura. Com uma área de aproximadamente 2.000 km² e uma população estimada em 65 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2025), Igarapé-Miri se destaca pela localização estratégica às margens do rio Tocantins, o que historicamente o transformou em um importante entreposto comercial e cultural.

A história do município está diretamente ligada aos ciclos econômicos da região. Primeiro vieram a exploração da madeira e da cana-de-açúcar, com a presença de diversos engenhos. Depois, o cultivo do açaí ganhou força e se expandiu, fazendo com que Igarapé-Miri recebesse o título de “Capital Mundial do Açaí”. Esse caminho de mudanças econômicas também influenciou o modo de vida e a maneira de falar do seu povo, que carrega na língua as marcas do território e da história.

Foi justamente ouvindo um jovem de Igarapé-Miri contar sobre as brincadeiras que enfrentou ao falar certos verbos em outro município que a ideia desta pesquisa começou a tomar forma. Ao perceber, fora da cidade, que o jeito de falar comum entre nós chamava atenção e até virava motivo de piada, ele se deu conta da força e da singularidade da nossa fala. Essa conversa, simples, mas cheia de significado, despertou em mim o desejo de olhar com mais atenção para essa variação tão presente no nosso dia a dia.

Ao observar de perto as conversas nas feiras, nas escolas, nos quintais e nos encontros do cotidiano, ficou evidente o uso frequente de formas verbais como “falasse”, “escrevesse” e “saísse”, no lugar das formas consideradas padrão do pretérito perfeito do indicativo: “falaste”, “escreveste” e “saíste”. Longe de serem vistas como erros ou desvios, essas construções revelam um jeito próprio e legítimo de falar, enraizado no território e na identidade de Igarapé-Miri. Cada vez que alguém diz “tu falasse”, está também afirmando a sua ligação com o lugar e com a história que carrega.

A fundamentação teórica apoia-se na Sociolinguística Variacionista, que analisa a língua em seu uso real e cotidiano, considerando a variação como parte do próprio sistema linguístico (Labov, 2008); O viés epilinguístico, segundo Perini (2010), fundamenta-se na reflexão e uso consciente sobre a estrutura/ usos linguísticos;

e nas contribuições de Bagno (2011), reforçam a importância de combater o preconceito linguístico.

Parte-se da hipótese de que cada fala traz consigo uma história e, no caso de Igarapé-Miri, as variações na forma verbal são também formas de resistência cultural e afirmação da identidade amazônica, frente aos discursos que padronizam e, muitas vezes, estigmatizam o modo de falar da região. Como diz Bessa Freire (2011), assim como os rios desenham os caminhos na floresta, a língua desenha o caminho de um povo.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a variação do pretérito perfeito do indicativo nas três conjugações verbais, a partir de falas espontâneas da população de Igarapé-Miri, entendendo-a como um fenômeno sociolinguístico que reflete o território e a identidade local.

Os objetivos específicos são:

- Identificar a frequência e a distribuição das formas variantes do pretérito perfeito do indicativo nas falas espontâneas;
- Investigar os fatores sociolinguísticos (como idade, escolaridade e contexto de fala) que influenciam o uso dessas variantes;
- Analisar as percepções dos próprios falantes sobre essas formas e os efeitos do preconceito linguístico;
- Propor reflexões pedagógicas e políticas que valorizem a diversidade linguística amazônica e combatam o estigma associado ao falar local.

O artigo está organizado em seis seções. Após esta introdução, a segunda seção apresenta a Fundamentação Teórica, com os conceitos centrais do estudo. Na sequência, a terceira seção traz a Nota Metodológica, explicitando o posicionamento da pesquisadora. A quarta seção descreve a Metodologia adotada, incluindo os sujeitos e procedimentos de coleta e análise. A quinta seção apresenta os Resultados e Discussões. Por fim, a sexta seção traz as Considerações Finais e as Referências utilizadas.

1. Fundamentação teórica

A língua não é apenas um conjunto de signos organizados por regras abstratas, ela carrega a memória, o território, os afetos e a história dos sujeitos que a utilizam. Em Igarapé-Miri, compreender a oralidade local é também reconhecer o entrelaçamento entre linguagem, identidade e pertencimento.

1.1. Territorialidade linguística: o espaço que se expressa pela voz

O território vai além dos limites geográficos: é vivido, ressignificado e sentido por meio das relações humanas, das histórias contadas e, sobretudo, pela forma como as pessoas falam. Na Amazônia, essa relação entre língua e espaço é ainda mais profunda, pois a linguagem carrega marcas das florestas, dos rios e dos encontros culturais que moldaram historicamente a região.

As práticas linguísticas amazônicas, como destaca Lopes (2017), resultam de séculos de contato entre línguas indígenas, africanas e europeias. Essa convivência produziu um ecossistema linguístico singular, no qual o português falado na região se distingue do europeu e do padrão escolar, refletindo, em sua sonoridade, vocabulário e estrutura, o ambiente natural e as relações sociais amazônicas.

Em Igarapé-Miri, falar como se fala não é apenas uma questão de escolha individual, mas uma expressão de identidade e pertencimento. Trata-se de a língua moldar-se ao território, como propõe Santos (1996), ao afirmar que o espaço é também um produto social, no qual a linguagem atua como instrumento de apropriação e ressignificação. Da mesma forma, Foucault (2004) ressalta que certos espaços cotidianos, como a feira, o cais ou o quintal, são lugares onde as relações sociais e linguísticas se manifestam de forma singular, revelando o “território sonoro” que caracteriza o falar local.

Compreender a territorialidade linguística de Igarapé-Miri, portanto, é entender que “falar diferente” não se trata de desvio, mas de expressão legítima de pertencimento e de uma herança cultural viva.

1.2. A variação linguística como expressão natural da língua

A língua varia porque é viva. Longe de ser um erro, a variação linguística é um fenômeno natural e sistemático em todas as comunidades de fala. Essa compreensão, central na Sociolinguística, foi consolidada por William Labov (2008), ao demonstrar que as diferenças na fala seguem padrões previsíveis, condicionados por fatores sociais, culturais e contextuais.

Na fala brasileira, as variações são inúmeras e revelam a riqueza da língua em sua diversidade. Seja no uso de “tu” e “você”, nas diferenças de concordância verbal ou em pronúncias regionais, cada detalhe carrega sentidos e histórias. No caso de Igarapé-Miri, as formas verbais “falasse”, “escrevesse” e “saísse” não são desvios isolados, mas manifestações legítimas da dinâmica linguística local.

Pesquisadores como Tarallo (1985) e Bortoni-Ricardo (2004) reforçam que essas variações obedecem a uma gramática própria, interna ao sistema da língua, que responde às necessidades comunicativas e culturais dos falantes. No contexto amazônico, essa variação ganha ainda mais significado, pois representa também um ato de resistência frente à imposição da norma-padrão, frequentemente distante da realidade cotidiana das comunidades.

1.3. Conjugações verbais, fonologia e morfologia: a dinâmica da fala local

As variações nas formas do pretérito perfeito em Igarapé-Miri, com o uso das terminações em “sse” no lugar do padrão “ste”, são fruto de processos linguísticos naturais, que envolvem aspectos fonológicos e morfológicos.

Do ponto de vista da fala espontânea, fenômenos como a simplificação articulatória e a assimilação sonora tornam formas como “falasse” mais fluidas e fáceis de serem pronunciadas do que “falaste”, como aponta Cagliari (2009). Além disso, há uma reorganização morfológica, em que as terminações verbais se adaptam ao uso cotidiano, sem que isso comprometa o sentido ou a compreensão.

Essa regularização das formas verbais, observada também em outras conjugações, como “tu escrevesse” ou “tu saísse”, não re-

presenta desconhecimento da língua, mas sim um funcionamento interno legítimo e coerente, como destacam Martelotta (2008) e Kato (1986) em seus estudos sobre o português brasileiro.

O que se observa, portanto, é uma língua viva e flexível, que se molda às necessidades de comunicação e que expressa o modo de vida amazônico. A língua, em sua essência, adapta-se, transforma-se e segue os caminhos que o próprio povo traça, como os rios que desenharam o território.

1.4. Epilinguística e preconceito linguístico: vozes que precisam ser reconhecidas

Mais do que utilizar a língua em situações concretas de comunicação, os falantes desenvolvem, em seu cotidiano, percepções e avaliações acerca do próprio modo de falar. Esse saber intuitivo e espontâneo constitui o que se denomina epilinguística. Embora amplamente popularizado por Perini (2010), o conceito ganhou visibilidade no Brasil a partir da década de 1980, sobretudo pelas formulações de Carlos Franchi, que o aborda em reflexões e notas inseridas na obra *Mas o que é mesmo gramática?*. Para o autor, o comportamento epilinguístico refere-se às operações de análise e ajuste que o falante realiza sobre sua própria língua, ainda que sem recorrer a descrições ou categorias gramaticais formais (Franchi, 1987).

Posteriormente, o termo passou a ser aprofundado por estudiosos como Geraldi, Possenti e Faraco, que destacam a epilinguística como dimensão constitutiva das práticas sociais de linguagem. Geraldi (1997) argumenta que esse nível de consciência acompanha todo ato enunciativo, uma vez que permite ao falante comparar formas, antecipar efeitos de sentido e refletir sobre suas escolhas linguísticas.

Possenti (2002) complementa que tais percepções cotidianas, embora intuitivas, são influenciadas por discursos normativos presentes na escola e em outras instituições, contribuindo para a construção de ideologias linguísticas. Faraco (2008), por sua vez, ressalta que a epilinguística deve ser compreendida em articulação com os processos de metarreflexão sobre a língua, especialmente no contexto educacional.

Contudo, essas percepções epilinguísticas são frequentemente atravessadas por preconceitos linguísticos. Bagno (2011) explica que muitos falantes julgam sua própria variedade a partir de um ideal de língua homogênea, fixa e “correta”, identificado com a norma-padrão culta. Tal ideal, historicamente construído, produz efeitos como insegurança linguística, autocensura e desvalorização das práticas linguísticas reais, sobretudo aquelas associadas a grupos socialmente marginalizados.

No contexto amazônico, e particularmente em Igarapé-Miri, essa dinâmica assume especificidades. É comum que os falantes considerem sua forma de falar como inferior ou inadequada, reproduzindo estigmas vinculados à história sociolinguística da região. Instituições como a escola e a mídia reforçam essa hierarquia linguística, conforme demonstram Bortoni-Ricardo (2004) e Possenti (2002), ao promoverem um modelo único de “boa língua” que deslegitima variedades locais e contribui para o silenciamento de identidades linguísticas amazônicas.

Promover o reconhecimento e a valorização das variantes de Igarapé-Miri constitui, portanto, uma ação essencial no combate ao preconceito linguístico. Ao fortalecer a compreensão da epilinguística como forma legítima de conhecimento sobre a própria língua, fomenta-se também o sentimento de pertencimento, a autoestima dos falantes e a consciência crítica acerca da diversidade que caracteriza o português brasileiro.

1.5. Por um olhar decolonial: a língua como resistência

Estudar as formas verbais de Igarapé-Miri vai além da análise gramatical. É também um gesto de resistência e de valorização dos saberes e práticas historicamente marginalizados. A norma-padrão, muitas vezes apresentada como neutra e universal, é, na realidade, um produto das relações de poder traçadas no contexto colonial.

Como explicita Quijano (2000), a colonialidade do poder se perpetua ao longo do tempo, impondo hierarquias e desvalorizando os saberes locais. Nesse sentido, reconhecer a legitimidade da fala amazônica é também uma postura decolonial, que questiona a

imposição de um único modelo linguístico e celebra a pluralidade das vozes.

Boaventura de Sousa Santos (2010) reforça essa perspectiva ao defender as Epistemologias do Sul, saberes que emergem dos territórios periféricos e que resistem à lógica excludente do pensamento hegemônico. A fala de Igarapé-Miri, com suas especificidades, faz parte desse movimento de resistência, de afirmação e de valorização da diversidade.

2. Trajetória metodológica: pesquisa com os pés na terra e os ouvidos abertos ao território

2.1 Um olhar que nasce do pertencimento

Investigar o falar de Igarapé-Miri não constitui apenas uma tarefa acadêmica. Trata-se, também, de revisitar as próprias raízes e escutar, com mais atenção, as vozes que sempre estiveram presentes nas feiras, nos quintais, nos barcos e nas conversas do cotidiano da cidade. Ser filha desse território possibilitou o desenvolvimento de um olhar sensível e de uma escuta atenta, capaz de perceber nuances que, possivelmente, escapariam a um observador externo.

Como destacam Lüdke e André (1986), o pesquisador que compartilha o espaço e as vivências da comunidade investigada tem a condição de construir uma escuta mais significativa, sem abrir mão do rigor científico.

Nesse sentido, a trajetória metodológica desta pesquisa buscou equilibrar o comprometimento com a análise acadêmica e o respeito à fala e às histórias compartilhadas pela comunidade.

2.2 Natureza e abordagem da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, que integra o olhar qualitativo, voltado aos sentidos, contextos e experiências dos falantes, e o olhar quantitativo, voltado à sistematização e compreensão numérica dos fenômenos de variação nas formas verbais do pretérito perfeito em Igarapé-Miri.

Na dimensão qualitativa, consideram-se as palavras como práticas sociais vivas, repletas de história, pertencimento e identidade.

A dimensão quantitativa, por sua vez, fundamenta-se nos princípios da Sociolinguística Variacionista, conforme Labov (2008), permitindo o cálculo da ocorrência das variantes e sua distribuição segundo variáveis sociais como idade, escolaridade e contexto de uso.

2.3. Caminhos da coleta: a voz que nasce do cotidiano

Os dados foram coletados nos espaços naturais da convivência cotidiana — ruas, feiras, casas e quintais —, ambientes em que a fala se manifesta de maneira espontânea e carregada de identidade. A seleção dos participantes seguiu critérios éticos e metodológicos rigorosos, incluindo convite formal e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A amostra final compreendeu 20 moradores nativos de Igarapé-Miri, pertencentes a diferentes faixas etárias e perfis socioculturais, o que possibilitou um panorama representativo da variação linguística local.

As produções linguísticas analisadas foram obtidas por meio de gravações de entrevistas semiestruturadas e diálogos temáticos livres. As entrevistas continham um roteiro flexível, dividido em eixos temáticos previamente definidos (memórias da infância, cotidiano de trabalho, histórias de pescaria, festas tradicionais e relações comunitárias), com o objetivo de estimular narrativas pessoais e, conseqüentemente, a ocorrência de formas verbais no pretérito perfeito. Paralelamente, foram registrados diálogos espontâneos a partir de situações do próprio convívio dos participantes, o que permitiu observar o uso natural das formas verbais, sem a intervenção direta do pesquisador.

Para assegurar a presença do pretérito perfeito nas gravações, adotaram-se estratégias discursivas específicas, como a formulação de perguntas orientadas para a evocação de fatos concluídos no passado (“Como foi que isso aconteceu?”, “Quando foi que você decidiu...?”, “Você lembra como terminou aquela situação?”). Além disso, durante os diálogos livres, o pesquisador incentivou relatos de eventos pontuais, experiências passadas marcantes e episódios cotidianos, favorecendo, assim, o emprego espontâneo dessa categoria verbal.

As gravações de áudio foram acompanhadas de observações de campo e notas descritivas, conforme recomenda Creswell (2014), registrando elementos que extrapolam o discurso verbal, tais como gestos, entonação, dinâmica das interações, características do ambiente e relações sociais observadas *in loco*. Esses registros complementares contribuíram para a compreensão contextual das formas linguísticas utilizadas, ampliando a interpretação dos dados e fortalecendo a consistência metodológica da pesquisa.

2.4 Transcrição, organização e análise dos dados

Após as gravações, procedeu-se à transcrição dos dados, respeitando as marcas da oralidade, como pausas, hesitações e ritmos. As variantes do pretérito perfeito do indicativo foram categorizadas e analisadas em duas perspectivas: linguística e social.

Na análise quantitativa, contabilizou-se a ocorrência das formas em “sse” em substituição às formas em “ste”, abrangendo as três conjugações verbais. Na análise qualitativa, a escuta esteve centrada na percepção dos falantes sobre a própria fala, dialogando com as noções de epilinguística, como discutido por Perini (2010), Bagno (2011) e Bortoni-Ricardo (2004). A interpretação dos dados considerou não apenas os aspectos gramaticais e estatísticos, mas o lugar social da fala no cotidiano amazônico.

2.5 Ética, cuidado e compromisso com o território

Por se tratar de uma pesquisa com sujeitos humanos e atravessada por vínculos afetivos, cada etapa foi conduzida com o devido cuidado ético. Todos os participantes foram informados quanto aos objetivos da pesquisa, ao uso das informações coletadas e ao direito de desistência.

Para além dos protocolos institucionais, houve um compromisso pessoal e político com o respeito à fala, às histórias e aos modos de vida compartilhados. Como pesquisadora e filha de Igarapé-Miri, o compromisso assumido é o de que esta pesquisa contribua para valorizar a diversidade linguística local e reconhecer as vozes amazônicas como parte legítima do patrimônio linguístico brasileiro.

3. Resultados e discussão

Os dados coletados revelam um cenário linguístico vivo e profundamente conectado à identidade e ao cotidiano dos moradores de Igarapé-Miri. A variação do pretérito perfeito do indicativo em segunda pessoa do singular emerge como um fenômeno sistemático e expressivo, que reafirma o caráter dinâmico e legítimo da oralidade local, desafiando a rigidez da norma-padrão.

3.1. Ocorrência e distribuição das formas variantes

A análise das 377 ocorrências do pretérito perfeito em segunda pessoa, extraídas de falas espontâneas, evidencia um padrão robusto de uso das formas variantes como: “falasse”, “escrevesse” e “saísse”, em lugar das formas prescritas pela norma-padrão (“falaste”, “escreveste”, “saíste”). Essas variantes aparecem em 84,88% dos casos, confirmando que se trata de um fenômeno consolidado e coletivo, e não de usos isolados ou “erros” individuais.

A distribuição por conjugação verbal também apresenta alta frequência e uniformidade, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Frequência das Formas Variantes do Pretérito Perfeito por Conjugação em Igarapé-Miri.

Conjugação	Forma Padrão	Forma Variante	Frequência da Variante
1ª (-ar)	Falaste	Falasse	88,24%
2ª (-er)	Escreveste	Escrevesse	81,82%
3ª (-ir)	Saíste	Saísse	82,47%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os números apontam para um processo generalizado de simplificação fonológica e reorganização morfológica, que atravessa as três conjugações de maneira consistente. Esse padrão corrobora a visão de que a variação linguística, longe de ser aleatória ou fruto de desconhecimento, reflete o funcionamento natural da língua em contexto social, como defendem Labov (2008) e Bortoni-Ricardo (2004).

Ainda que estudos sobre essa variação específica na Amazônia Paraense sejam escassos, os resultados de Igarapé-Miri dialo-

gam com fenômenos documentados em outras regiões brasileiras, onde a simplificação verbal também se manifesta como parte do processo vivo e adaptativo da linguagem (Tarallo, 1985).

3.2 Fatores sociolinguísticos: a variação como retrato da comunidade

A variação das formas do pretérito perfeito não ocorre de forma homogênea entre todos os falantes, tendo em vista que os dados apontam para fatores sociais que influenciam diretamente esse fenômeno, conectando a língua à memória e às dinâmicas de pertencimento em Igarapé-Miri.

Quadro 1 – Dados.

Nível de escolaridade	Falantes com escolaridade até o ensino fundamental apresentaram maior uso das variantes (95%), enquanto entre aqueles com ensino superior esse percentual caiu para 65%. Essa diferença sugere o impacto da escola e da exposição à norma-padrão escrita na escolha linguística, mas também revela que, fora do ambiente formal, a oralidade local se mantém como forma legítima e predominante de comunicação.
Faixa etária	A maior ocorrência das variantes foi registrada entre adultos de 30 a 50 anos, com um percentual médio de 90%. Essa faixa etária representa o elo entre as gerações, transmitindo a fala local às crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que mantém vínculos fortes com as práticas linguísticas tradicionais. Os mais jovens, embora ainda utilizem as variantes, estão mais expostos a outras influências linguísticas, como a mídia e as redes sociais.
Contexto de uso	Em situações informais como conversas em casa, na feira ou nas rodas de amigos, o uso das variantes chegou a 93%. Em ambientes mais formais, como reuniões ou entrevistas monitoradas, esse índice caiu para 72%. Essa diferença confirma o que a Sociolinguística Variacionista já aponta: em contextos de menor vigilância linguística, os falantes tendem a expressar-se de forma mais espontânea e próxima da fala cotidiana (Labov, 2008).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses dados mostram que a variação linguística não é apenas uma questão gramatical, mas um fenômeno social e identitário, profundamente conectado ao território e às relações de pertencimento.

4.3. Epilinguística e o saber sobre a própria língua

Além dos dados objetivos, as entrevistas e observações revelaram um aspecto fundamental: a consciência prática que os falantes possuem sobre sua própria língua. Mesmo sem recorrer a termos técnicos ou à gramática formal, os moradores de Igarapé-Miri demonstram segurança e naturalidade ao empregar as formas variantes, sem hesitação ou constrangimento.

Esse saber epilinguístico do conhecimento intuitivo sobre a própria fala confirma que os falantes dominam um sistema linguístico legítimo e funcional, mesmo que ele não coincida com o que a escola ou a mídia apresentam como “correto” (Perini, 2010). Nesse sentido, as variantes supracitadas são expressões autênticas de uma gramática internalizada, adequada ao contexto sociocultural da comunidade.

Logo, a valorização desse saber é um passo importante no combate ao preconceito linguístico e na promoção da autoestima linguística dos falantes, como defendem Bagno (2011) e Possenti (2002).

4.4 Caminhos pedagógicos e o compromisso com a diversidade

Os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de repensar o papel da escola no trato com a variação linguística, especialmente em contextos amazônicos, tendo em vista que a imposição rígida da norma-padrão, muitas vezes descontextualizada, pode gerar insegurança e afastamento dos alunos em relação à própria língua.

A partir disso, propõe-se, assim, que o ensino de língua portuguesa em Igarapé-Miri adote uma abordagem mais inclusiva, que não só reconheça as variantes locais como legítimas e parte da herança cultural dos alunos, como também incentive o estudo da fala cotidiana como objeto de reflexão em sala de aula. Junto a isso, promova a formação de professores para lidar com a diversidade linguística de forma consciente e respeitosa e valorize os falares amazônicos em materiais didáticos, projetos escolares e eventos culturais.

A escola precisa ser um espaço onde as vozes do território sejam ouvidas, respeitadas e celebradas, contribuindo para a construção de uma educação linguística que fortaleça o pertencimento, a autoestima e o reconhecimento da diversidade brasileira.

5. Considerações finais

A presente pesquisa investigou a variação do pretérito perfeito do indicativo no município de Igarapé-Miri, demonstrando que formas verbais como “falasse”, “escrevesse” e “saísse” constituem ocorrências sistemáticas da oralidade local, e não desvios isolados ou marcas de “erro”. Essas construções revelam elementos da memória coletiva, das práticas culturais e das dinâmicas comunicativas próprias da população amazônica, evidenciando que a fala miriense se organiza segundo padrões internos legítimos.

Entretanto, os resultados obtidos indicam que o uso dessas formas não pode ser atribuído simplesmente a um emprego “consciente” por parte dos falantes, no sentido de monitoramento ou escolha deliberada. A análise quantitativa evidencia que tais variantes ocorrem majoritariamente em contextos espontâneos, informais e pouco monitorados, sem que haja alternância sistemática com as formas prescritas pela tradição gramatical (“falaste”, “escreveste”, “saíste”). Isso significa que a variante “falasse” não aparece como uma opção selecionada com base em uma consciência metalinguística sobre a norma-padrão, mas como parte natural do repertório linguístico do grupo, consolidada pela convivência, pela história local e pelas práticas cotidianas de interação.

Assim, não se afirma que os mirienses alternem intencionalmente entre “falaste” em situações formais e “falasse” em situações informais, nem que haja consciência explícita de que “falasse” funciona como alternativa à variante padrão. Ao contrário, os dados apontam que a forma variável está profundamente enraizada na oralidade e apresenta forte produtividade, independentemente do grau de monitoramento da fala. O que se pode afirmar, portanto, é que existe uma consciência epilinguística difusa, no sentido de reconhecimento do modo próprio de falar da comunidade — mas não um controle metalinguístico que leve à substituição voluntária das formas variáveis pelas formas padrão.

Esses resultados reforçam a necessidade de que instituições educativas e políticas públicas reconheçam a legitimidade da diversidade linguística e compreendam que as formas locais são parte constitutiva do patrimônio cultural do país. Incorporar tais variações ao ensino de língua portuguesa, não como “desvios”, mas como expressões de identidade, contribui para o enfrentamento do preconceito linguístico e para a valorização da pluralidade sociocultural da Amazônia.

Embora os objetivos da investigação tenham sido alcançados, reconhece-se a relevância de estudos futuros que ampliem a amostra, comparem diferentes comunidades amazônicas ou analisem como tais variações são percebidas entre gerações distintas. Aprofundar a compreensão sobre a fala amazônica significa, também, valorizar as formas de vida e resistência que ela expressa.

Espera-se que este estudo contribua para consolidar um olhar mais sensível e fundamentado sobre as variedades linguísticas brasileiras — especialmente aquelas que se mantêm vivas e pulsantes em Igarapé-Miri. Valorizar sua fala é reconhecer, de modo efetivo, a identidade, a história e a dignidade cultural de seu povo.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CRESWELL, John W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da mudança linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Estética, ética e hermenêutica**. Tradução de Manuel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 412–422.

IBGE. **Panorama da cidade**: Igarapé-Miri. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-miri/panorama>. Acesso em: 1 jul. 2025.

KATO, Mary Aizawa. **O português brasileiro**: um convite à pesquisa. Campinas: UNICAMP, 1986.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. 2. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2008.

LOPES, Cyntia Regina. **Linguagem, identidade e cultura na Amazônia**: estudo sociolinguístico dos falares regionais. Belém: EDUFPA, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTELOTTA, Maria Eugênia (Org.). **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In:

LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201–246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

O CONTO FAMIGERADO DE GUIMARÃES ROSA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA MULTISSISTÊMICA DE CASTILHO

Cindy Izabelle Hage Pantoja

O presente artigo tem como objetivo analisar o conto *Famigerado*, de João Guimarães Rosa, a partir da Teoria Multissistêmica proposta por Ataliba Castilho, especialmente conforme exposta em *Língua falada e língua escrita* (2005) e na *Nova gramática do português brasileiro* (2010). Essa teoria compreende a língua como um conjunto integrado de sistemas — fonológico, morfossintático, semântico, pragmático e discursivo — que se articulam dinamicamente na produção de sentidos. Para alcançar esse objetivo, adota-se uma metodologia qualitativa, descritiva e interpretativa, fundamentada na análise textual e linguística, com leitura minuciosa do conto, seleção de trechos representativos e exame dos fenômenos linguísticos à luz das categorias castilhianas. Os resultados indicam que Guimarães Rosa mobiliza simultaneamente múltiplos sistemas linguísticos: a fonologia e a morfossintaxe constroem a oralidade sertaneja e caracterizam sociolinguisticamente os personagens; a semântica ambígua do termo “famigerado” estrutura o conflito narrativo; a pragmática evidencia assimetrias comunicativas e estratégias de preservação da face; e o sistema discursivo organiza a narrativa em forma de diálogo tensionado. Conclui-se que a teoria de Castilho se revela um instrumento eficaz para interpretar a complexidade estética e linguística do conto, mostrando como a literatura confirma, pela prática, os princípios de multissistemicidade defendidos pelo autor.

Palavras-chave: teoria multissistêmica; guimarães rosa; linguagem literária; análise linguística; funcionalismo.

Introdução

A linguagem, enquanto prática humana por excelência, é, ao mesmo tempo, um sistema e um processo. Essa dualidade fundamental é reconhecida por diversas correntes da linguística contemporânea, mas encontra expressão particularmente sistemática e abrangente na Teoria Multissistêmica proposta por Ataliba Castilho (2010a; 2010b; 2005). Para o autor, a língua é um fenômeno complexo, composto por múltiplos sistemas que interagem dinamicamente na realização concreta da comunicação. Essa concepção, de caráter funcionalista, prioriza a análise da linguagem em uso, valorizando a interação entre os níveis fonológico, morfossintático, semântico, pragmático e discursivo na constituição dos textos e dos sentidos.

Desse modo, quando voltamos o olhar para a literatura, encontramos um terreno fértil para a observação dessa multiplicidade linguística. Dentre os autores que mais radicalmente exploraram a potencialidade expressiva da língua, destaca-se João Guimarães Rosa. Em suas narrativas, Rosa opera uma verdadeira reinvenção da linguagem literária, aproximando-se da fala regional e do imaginário popular ao mesmo tempo em que rompe com a norma padrão, subverte estruturas e cria neologismos, gerando um campo linguístico-literário próprio. Seu texto é, muitas vezes, um exercício de escuta ativa, onde os sistemas linguísticos coexistem e colidem, instaurando zonas de ambiguidade, ruído e revelação.

O conto *Famigerado*, integrante da obra *Primeiras Estórias*, é exemplar desse processo. Trata-se de uma narrativa breve, baseada em um diálogo aparentemente simples, mas que encerra uma complexa engrenagem de sentidos. O enredo gira em torno de um mal-entendido semântico – o significado da palavra “famigerado” – que se desdobra em tensão, ameaça, surpresa e humor. A palavra, deslocada de seu contexto erudito para o universo sertanejo, revela o abismo semântico e pragmático entre os interlocutores, ao mesmo tempo em que mobiliza diversos níveis da linguagem.

Diante disso, propõe-se neste artigo a análise do conto *Famigerado* sob a ótica da Teoria Multissistêmica de Castilho, com o objetivo de compreender como os diferentes sistemas linguísticos

se articulam na construção do texto rosiano. A escolha do conto justifica-se por sua condensação narrativa e estilística, que permite observar com clareza o entrelaçamento dos sistemas em uma unidade textual coesa e expressiva. Assim, objetiva-se não apenas interpretar a narrativa, mas também demonstrar a eficácia da teoria de Castilho como instrumento de leitura crítica e linguística da literatura. Para alcançar esse objetivo, serão abordados os seguintes aspectos: inicialmente, a exposição dos fundamentos da Teoria Multissistêmica e sua aplicação à análise do discurso; em seguida, uma contextualização da linguagem rosiana, ressaltando suas marcas de oralidade, ambiguidade e inovação lexical; posteriormente, a análise do conto será realizada a partir da identificação e interpretação dos subsistemas linguísticos; por fim, serão apresentadas as considerações finais, que retomam os achados e apontam possíveis desdobramentos da pesquisa.

Metodologia

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, fundamentada na análise textual e linguística. O corpus principal é o conto *Famigerado*, de Guimarães Rosa, publicado na coletânea *Sagarana* (1946), cuja riqueza estilística e complexidade sintática oferecem terreno fértil para o exercício de observação à luz da teoria multissistêmica da linguagem, proposta por Ataliba Castilho.

A partir dessa ideia, a teoria multissistêmica, por sua vez, será aplicada como ferramenta teórico-analítica para compreender como os diversos sistemas linguísticos (sintático, semântico, pragmático, fonológico, morfológico, entre outros) se articulam de forma dinâmica no tecido literário rosiano. Essa teoria concebe a língua como um conjunto de sistemas integrados, cuja interação ocorre em rede e que permite múltiplas escolhas linguísticas, sempre determinadas por fatores sociais, históricos, culturais e cognitivos.

Para essa análise, parte-se de uma leitura atenta do conto, seguida da seleção de trechos significativos nos quais a multiplicidade de sistemas linguísticos se revela com maior intensidade, seja pela escolha lexical, pela variação sintática, pelos usos pragmáticos do diálogo ou pela construção semântica e estilística da narrativa.

As ocorrências são então examinadas com base nas categorias da teoria multissistêmica, sobretudo quanto à flexibilidade das normas gramaticais, à criatividade linguística e ao papel ativo do falante (narrador e personagens) como sujeito de escolhas expressivas.

A metodologia também considera aspectos interdisciplinares, dialogando com os campos da estilística, da pragmática e da análise do discurso, de modo a integrar a teoria linguística a uma leitura literária mais ampla. A proposta não se limita a uma análise estruturalista ou normativa da linguagem, mas busca evidenciar como Rosa, ao manipular os sistemas da língua, desafia modelos tradicionais e confirma a tese de Castilho de que a língua é um organismo complexo, mutável e multissistêmico.

2. A Teoria Multissistêmica de Ataliba Castilho

A Teoria Multissistêmica surge no campo da linguística brasileira como um desdobramento dos estudos sobre o português falado e sobre a relação entre língua e uso. Castilho (2010) propõe uma gramática que não se limita a descrever estruturas formais, mas que integra os diferentes níveis da linguagem em uma concepção sistêmica, funcional e situada.

Segundo Castilho (2010, p. 43-45), os principais sistemas que compõem a linguagem são:

- **Fonológico:** abrange os sons da língua, os processos de redução, assimilação, ritmo e entoação;
- **Morfossintático:** envolve as formas gramaticais, os mecanismos de flexão e a organização das orações;
- **Semântico:** trata do significado das palavras e suas relações no texto;
- **Pragmático:** refere-se ao uso da linguagem em contexto, levando em conta as intenções dos falantes e os efeitos de sentido;
- **Discursivo:** compreende a estrutura global do texto, a coesão, a coerência e os gêneros discursivos.

Esses sistemas são interdependentes e se realizam de maneira articulada. A linguagem, nessa perspectiva, é entendida como

ação social, como prática interacional que mobiliza recursos diversos para atingir objetivos comunicativos em contextos específicos. Posto isso, a gramática, para Castilho, não é apenas um conjunto de regras abstratas, mas sim um sistema dinâmico em constante negociação com os usos da língua. A partir dessa visão, é possível aplicar a teoria a diferentes tipos de textos, inclusive os literários, que, embora construídos ficcionalmente, simulam interações reais e desafiam os limites da linguagem.

2.2 A Linguagem em Guimarães Rosa

Guimarães Rosa é considerado um dos maiores experimentadores da língua na literatura brasileira. Sua obra é atravessada por uma busca incessante por novas formas de expressão, que passam pela recriação lexical, pela estilização da fala popular e pela fusão entre o erudito e o coloquial. A linguagem rosiana é profundamente marcada pela oralidade. Seus narradores e personagens falam com sotaques, entonações, pausas e ritmos que evocam o universo sertanejo. Ao mesmo tempo, o autor subverte as expectativas do leitor com neologismos, inversões sintáticas e construções metafóricas de grande densidade.

No conto *Famigerado*, todos esses elementos estão presentes: a palavra ambígua que desencadeia o enredo, a tensão entre norma e desvio, o jogo de sentidos que ultrapassa a superfície textual. A leitura da obra à luz da teoria de Castilho permite compreender como os diferentes sistemas linguísticos operam nesse universo ficcional, revelando o trabalho estético da linguagem como construção de sentido.

3. Análise linguística do conto *Famigerado* à luz da teoria multissistêmica

A análise do conto *Famigerado* será conduzida com base nos cinco sistemas identificados por Ataliba Castilho: fonológico, morfossintático, semântico, pragmático e discursivo. A proposta é observar como cada um desses sistemas se manifesta no texto de Guimarães Rosa e de que forma interagem na construção do sentido. Essa análise revela não apenas os mecanismos linguísticos do conto, mas também sua potência estética e semântica.

3.1 Sistema Fonológico e Morfossintático

A linguagem rosiana, ao incorporar traços da oralidade sertaneja, evidencia o funcionamento estilístico do sistema fonológico, conforme descrito por Castilho (2010). No conto, ocorrem fenômenos característicos da fala espontânea, como reduções fonéticas (“doutô”), síncofes e elisões (“pra mode”), além de pronúncias não padrão (“nós tava”). Esses recursos, longe de configurarem desvios normativos, funcionam como estratégias estéticas de representação da fala popular.

O uso da prosódia também desempenha papel expressivo: Rosa emprega vírgulas, reticências e travessões para marcar pausas que sugerem hesitação, ameaça, surpresa ou desconforto. A organização rítmica das falas do jagunço e do delegado contribui diretamente para a tensão narrativa, sendo a entoação determinante para a construção do suspense e da comicidade.

No plano morfossintático, observa-se uma tendência ao uso de estruturas sintáticas regionais, como orações subordinadas reduzidas e inversões. Há, também, a omissão de pronomes, a exemplo da 3ª pessoa do singular, como em “*tava querendo matar*”, ou uso não canônico de tempos verbais, como em “*nós vinha, que vinha, saravado*”. Tais escolhas morfossintáticas servem à caracterização dos personagens e à inserção do leitor no universo cultural e linguístico retratado.

3.2 Sistema semântico

O sistema semântico é o núcleo em torno do qual a narrativa de Famigerado se estrutura. A palavra-título é um significante ambíguo que assume diferentes significados ao longo do conto. O termo “famigerado”⁴ é tecnicamente entendido como “famoso, céle-

⁴ De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “famigerado” é definido como “aquele de quem muito se fala; célebre, notório”, podendo assumir tanto sentidos positivos quanto negativos, a depender da natureza da fama atribuída (Houaiss; Villar, 2009).

No português contemporâneo, de acordo com alguns dicionários, o sentido pejorativo é o predominante. A etimologia do termo “famigerado” remonta ao latim e ilustra perfeitamente o desenvolvimento do seu significado em torno do conceito

bre, notório”. Guimarães Rosa usou a palavra nesse sentido neutro/positivo na obra *Primeiras Estórias* (“o que eu queria uma hora destas era ser famigerado – bem famigerado, o mais que pudesse!”); porém, na obra, é interpretado pelo jagunço como uma ofensa – alguém “maldito” ou “desonrado”.

Essa ambiguidade semântica não é apenas um jogo linguístico, ela está diretamente ligada ao desenlace narrativo e à construção da tensão dramática. O jagunço, armado e ameaçador, entra na delegacia para tirar satisfação com o delegado, que o havia chamado de “famigerado”. O delegado, por sua vez, tenta amenizar a situação, reiterando que se tratava de um elogio. A divergência semântica entre os dois desencadeia a ação e produz o clímax do conto.

A polissemia, portanto, opera não só como recurso linguístico, mas como estrutura narrativa. O mal-entendido é gerado por uma falha interpretativa – a semântica da palavra torna-se armadilha –, provocando um deslocamento no entendimento dos personagens e no próprio leitor. Guimarães Rosa, com isso, brinca com os limites do significado, evidenciando a instabilidade da linguagem.

3.3 Sistema Pragmático e Discursivo

No plano pragmático, o conto é exemplar na maneira como constrói sentidos a partir da interação entre os personagens. O diálogo entre o jagunço e o delegado se estabelece em um contexto de assimetria de poder, tensão e ambiguidade comunicativa. Embora o delegado represente a autoridade estatal, é o jagunço quem detém, momentaneamente, o controle da situação por meio da ameaça implícita.

As estratégias de cortesia linguística são mobilizadas tanto para evitar o confronto quanto para manipular a percepção do outro. O delegado utiliza fórmulas formais e polidas, como “famigerado ho-

de “fama”: **Origem Latina:** *famigeratus*, -a, -um; **Composição:** O termo é composto por: **fama:** que significa “reputação”, “renome”, “notoriedade” (neutro) e **geratus:** particípio passado de *gerere*, que significa “levar”, “portar”, “carregar”, “produzir”. Portanto, a palavra significava literalmente “aquele que carrega ou leva fama” ou “que produz fama”. O uso dicionarizado reflete essa origem. A “fama” (do latim *fama*) não tinha, por si só, uma conotação exclusivamente negativa ou positiva na origem. A reputação podia ser boa ou má. Numa acepção positiva/neutra, o termo refere-se a algo que é amplamente conhecido ou notável, sem julgamento de valor.

mem”, que, embora gramaticalmente corretas, não produzem o efeito comunicativo esperado. Isso revela um descompasso pragmático entre os interlocutores: o mesmo enunciado é interpretado de forma divergente, segundo os universos de referência de cada um.

Além disso, o conto apresenta uma economia de falas, com muitos subentendidos, pausas e silêncios que geram tensão. A informação não é explicitada — é sugerida, insinuada, criando espaços inferenciais que exigem do leitor uma postura ativa. A inferência, nesse sentido, torna-se o eixo da interpretação pragmática.

No plano discursivo, a narrativa se organiza em um gênero híbrido: é um conto, mas sua estrutura interna é quase a de um minidiálogo dramático, com predominância do discurso direto, alternância de falas e pouquíssima narração. Essa escolha construtiva aproxima o texto da oralidade encenada, e reforça a ideia de que a linguagem é ação – como propõe a teoria funcionalista.

3.4 Interação Sistêmica e Construção de Sentido

No conto *Famigerado*, de Guimarães Rosa, a ambivalência semântica do termo é explorada de modo literário e irônico. O narrador-delegado percebe o risco da situação justamente porque o jagunço não compreende o sentido preciso da palavra e acredita ter sido insultado. A tensão narrativa nasce da polissemia entre “famoso” e “infame”, produzindo um mal-entendido que ameaça a vida do narrador. Rosa utiliza o termo para evidenciar o choque entre linguagem culta e linguagem sertaneja: enquanto, para o delegado, *famigerado* é um adjetivo neutro no sentido de “muito comentado”, para o jagunço a palavra assume a leitura de “xingamento”, “desqualificação”, “desonra”.

Assim, a intenção do narrador é, inicialmente, apenas relatar o caso e qualificar o jagunço como homem afamado; contudo, diante da incompreensão do interlocutor, sua intenção se desloca para a autopreservação, obrigando-o a manipular sentidos, buscar explicações improvisadas e, por fim, “redescrever” o termo a fim de apaziguar a situação. A escolha lexical, portanto, opera como mecanismo estrutural do conto: uma palavra dicionarizada desenca-

deia o conflito, revelando os limites da comunicação entre mundos sociolinguísticos distintos.

A principal contribuição da Teoria Multissistêmica para a análise deste conto reside na sua capacidade de integrar os diferentes sistemas linguísticos em uma leitura abrangente do texto. Não se trata de analisar isoladamente a fonologia, a morfossintaxe, a semântica ou a pragmática, mas de compreender como esses elementos se articulam na construção do efeito estético e interpretativo da narrativa.

A tensão do enredo é sustentada pela interação entre o som e o significado, entre a forma e a intenção. O uso fonológico cria verossimilhança; a morfossintaxe caracteriza socialmente os interlocutores; a semântica ambígua propicia o conflito; a pragmática revela a assimetria relacional; o discurso organiza o drama em tempo real.

O leitor, nesse processo, é chamado a ocupar uma posição ativa, de intérprete e mediador. A ambiguidade não é um obstáculo à compreensão, mas condição da leitura estética, exigindo múltiplas operações interpretativas que passam pela decodificação de diferentes sistemas. É nesse ponto que Guimarães Rosa e Ataliba Castilho se encontram: ambos reconhecem a linguagem como fenômeno vivo, insatável, polissêmico, situado — e, sobretudo, profundamente humano.

4. Considerações finais

A análise do conto *Famigerado* à luz da teoria multissistêmica de Ataliba Castilho revela como a literatura pode servir como espaço privilegiado para observar os movimentos internos da linguagem em sua complexidade plena. Guimarães Rosa, ao explorar as margens da norma padrão e inserir no discurso vozes múltiplas, variações regionais e escolhas expressivas inusitadas, tensiona os limites da gramática tradicional e comprova, na prática literária, os postulados centrais da teoria castilhiana.

A linguagem rosiana, marcada por fusões sintáticas, escolhas lexicais híbridas, ambivalência semântica e uso criativo dos sistemas linguísticos, expressa a natureza viva da língua, exatamente como propõe Castilho. Ao observar o funcionamento da língua em Rosa, percebe-se que os sistemas linguísticos operam simultanea-

mente e em rede, sendo ativados conforme as necessidades comunicativas e estéticas do texto. Rosa escolhe — e exige do leitor — um domínio intuitivo e sofisticado desses sistemas, promovendo um pacto de leitura que ultrapassa o convencional.

Além disso, o conto *Famigerado* ilustra, com maestria, o funcionamento dos atos de fala e da pragmática da linguagem, pois todo o enredo se constrói em torno de uma mal-entendida semântica: a palavra “famigerado” e suas inferências. Isso demonstra como a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um campo de disputas de sentidos, de escolhas interpretativas e de interações sociais marcadas por ideologia, cultura e cognição — dimensões essas que a teoria multissistêmica busca abarcar.

Dessa forma, conclui-se que a aproximação entre a teoria de Castilho e a obra de Rosa não apenas é possível, como também altamente frutífera. A literatura, enquanto forma de linguagem elevada, confirma os princípios da *multissistemicidade*, enquanto a teoria linguística se enriquece ao encontrar na arte do texto rosiano sua manifestação mais ousada e potente.

Assim, a análise aqui desenvolvida reforça a importância de se pensar a língua como um sistema plural, fluido e adaptável — e de se reconhecer a genialidade de autores como Guimarães Rosa, que intuem e exploram essas dimensões com profundidade estética e linguística. Este artigo, portanto, não se encerra como resposta, mas como convite a novas leituras, cruzamentos e investigações entre linguística e literatura, ciência e arte, norma e criação.

Referências

CASTILHO, Ataliba T. **Gramática do português falado**. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. Ataliba T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010b.

_____. Ataliba T. **Língua falada e língua escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello (ed.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBRAS TEM GRAMÁTICA? UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Daniel Amorim Dias

O presente artigo objetiva fazer uma comparação, a partir de uma revisão bibliográfica, da gramática da Libras, da língua portuguesa e de outras línguas estrangeiras à luz de autores como Stokoe (1960), Battison (1974), Fiorin (2003), Felipe (2005), Franchi; Negrão; Muler (2006), Viotti (2008), Brito (2010), Zaqueu; Alves; Silveira (2019), entre outros, com o objetivo de apresentar diferenças entre alguns pontos dessas gramáticas. Como resultado, observou-se, a partir de exemplos de escritas de alunos surdos, que a aprendizagem da modalidade escrita do português estaria sendo influenciada pela estrutura da Libras.

Palavra-chave: gramática da libras; gramática do português; análise comparativa.

Introdução

Este texto tem o objetivo de analisar à luz dos pressupostos linguísticos a natureza gramatical da língua brasileira de sinais – LIBRAS. A reflexão a ser feita teve início com o desenvolvimento de uma atividade orientada, realizada na disciplina de Gramática e Significação, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará. Parte-se do pressuposto de que as línguas de sinais são línguas naturais que possuem estruturas próprias que independem da gramática das línguas orais, contribuindo, assim, para a difusão das línguas de sinais.

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece que a Libras é uma “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Ou seja, a Libras não se resume a um simples conjunto de gestos e mímicas e seu reconhecimento tornou-se célebre, sendo visto como um avanço

para a inclusão e a acessibilidade, bem como um passo importante para a evolução de uma comunicação mais justa e eficaz.

Viotti (2008), em seu livro *Introdução aos Estudos Linguísticos*, observa que a modalidade das línguas de sinais despertou grande interesse entre linguistas após a pesquisa de Stokoe (1960) e entre linguistas atuais. Anteriormente, as línguas de sinais eram consideradas apenas uma linguagem superficial, mas, com o tempo, pesquisas na área passaram a ser difundidas no meio científico e o conceito mudou para Língua, valorizando seu status linguístico.

No tocante às dicotomias saussureanas, Viotti (2008) faz uma reflexão sobre a concepção linguística de Ferdinand de Saussure ao definir o conceito de língua como um sistema abstrato que se opõe à fala e, também, quanto ao objeto da pesquisa linguística, concentrada na descrição da língua, e não da fala. Nesse contexto, usamos a língua para comunicar, expressar pensamentos, ideias, desejos e sentimentos, seja na modalidade oral ou escrita. Ela pode ser usada socialmente por meio de regras gramaticais convencionais, próprias de um país e ocorre por meio dos níveis de linguagem formal e/ou informal, dependendo do contexto comunicativo em que é utilizada.

Houve uma época em que se acreditava que as línguas dependiam unicamente do aparelho fonador. Nesse período, predominava a visão de que a linguagem era intrinsecamente ligada à vocalização e à audição, relegando as línguas de sinais a um *status* inferior. Porém, após a “revolução paradigmática” iniciada por Stokoe (1960) na linguística e na compreensão das línguas de sinais, esse pensamento mudou, pois as contribuições desse pesquisador foram fundamentais para o reconhecimento linguístico das línguas de sinais. Além disso, o trabalho de Stokoe (1960) elevou o *status* das línguas de sinais e abriu caminho para uma vasta área de pesquisa que continua até hoje, com o surgimento de novos pesquisadores dedicados a aprofundar o conhecimento sobre a complexidade e a universalidade da linguagem humana em suas diversas modalidades.

Este artigo, além da introdução, apresenta as seguintes seções: (1) Revisão da Literatura: a língua e a linguagem humana; panorama da gramática da língua de sinais; a gramática e a escrita de indivíduos

surdos; (2) Metodologia; (3) Breve análise comparativa da gramática da língua de sinais, da língua portuguesa e de algumas línguas estrangeiras e, por fim, as considerações finais e referências.

1. Revisão da literatura

1.1 A Língua e a linguagem humana

Segundo Viotti (2008), Saussure, pai da Linguística e filósofo suíço, em seus estudos sobre Língua, afirma que esta é um sistema de valores cujos elementos são signos convencionais, um tipo de fenômeno social, enquanto a fala difere da língua e que, nesse caso, a Linguística deve estudar apenas a língua. Ainda segundo Viotti (2008), para Noam Chomsky, na teoria mentalista, a língua é uma Gramática Gerativa, um objeto mental, como um sistema de princípios mentais envolvidos na sua produção e compreensão, com menos ênfase no aspecto social e mais no aspecto cognitivo.

De acordo com a autora, Saussure e Chomsky não foram os primeiros a realizar uma descrição sobre o conceito de língua, pois estudiosos da Antiguidade Clássica já se interessavam em compreender a relação entre língua e pensamento. Após a publicação dos estudos de Saussure, outros linguistas assumiram a responsabilidade da pesquisa e consideraram que a língua é um fenômeno social e, por isso, deve ser compreendida como parte da cultura de uma pátria, o que significa dizer que o vocabulário se constrói em determinado espaço e pode apresentar diferentes significados de acordo com a fronteira geográfica. Por isso, o processo de aquisição de uma língua deve ocorrer com a influência de adultos desde a infância do aprendiz para que este seja exposto à língua de modo natural. Ela também tem a ver com a gramática porque se difere da linguagem, que envolve a natureza visualmente contextualizada, uma ampla leitura do mundo. A linguagem não vem somente pelo sentido da visão ou audição, mas também é construída por outros órgãos do sentido, como tato, paladar e olfato.

1.2 Panorama da gramática da língua de sinais

Em 1995, a obra “Por uma gramática da língua brasileira de sinais”, primeira pesquisa descritiva realizada por Lucinda Ferreira

Brito, tornou-se uma referência nacional e obrigatória para o estudo linguístico nos cursos de graduação e pós-graduação em Libras. Desse modo, após as investigações da autora sobre língua de sinais, novos linguistas demonstraram interesse em pesquisar o tema.

Gesser (2009), ao citar a observação de Oliver Sacks (1990, p. 76), aponta que no passado a língua de sinais não era valorizada, reconhecida e legitimada com sua própria estrutura gramatical e que era considerada um sistema de comunicação inferior ou limitado. Os próprios sinalizadores, segundo Sacks, não reconheciam a língua de sinais como uma língua verdadeira, com gramática própria, devido à falta de compreensão sobre a complexidade da estrutura da língua de sinais, e, também, por haver preconceitos e estigmas em relação à comunidade surda. Nesse sentido, o conceito tradicional de língua era focado somente na produção e recepção sonora e considerava que os órgãos fonadores eram responsáveis por esse processo, como, por exemplo: a fala, incluindo o sistema respiratório (pulmões, traqueia, brônquios, diafragma), a laringe (onde estão as pregas vocais), as cavidades de ressonância (cavidade nasal, oral e faríngea) e os articuladores (língua, lábios, dentes e palato).

Além disso, anatomicamente, destaca-se a recepção sonora, com o ouvido como aparelho sensorial possuindo compartimentos: parte externa, média e interna. As duas modalidades citadas anteriormente, oral-auditiva e escrita, são representadas pela descrição fonética, que se concentra principalmente no aparelho fonador, convencionalmente classificado na tabela da fonologia da gramática. Entretanto, segundo Strobel (2009), a visão do filósofo da Antiguidade Clássica era limitada e equivocada, a saber.

O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando os surdos não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que [...] de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento [...], portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão (Strobell, 2009, p. 18).

De acordo com Strobell (2009, p. 18), Aristóteles considerava absurda a intenção de ensinar o surdo a falar. Segundo a autora, ele defendeu um pensamento extremamente equivocados e preconceituoso no que diz respeito ao sujeito desprovido de audição. A autora cita ainda que em alguns escritos de Aristóteles há relatos de que ele considerava o surdo não como humano, mas sim como um “ser sem alma”, pois era desprovido de audição e fala.

Em Platão (2001, p. 1-42), há uma referência específica (passagem 422e) em que Sócrates aborda a possibilidade de comunicação de pessoas surdas por meio de sinais. Este filósofo observa que os surdos poderiam se comunicar usando o corpo e as mãos, antecipando a ideia da língua de sinais. Sócrates questionou a falta de comunicação dos surdos não como uma incapacidade, mas como uma forma alternativa de expressão e sugeriu que, na ausência de voz e língua, a comunicação seria possível com a utilização de gestos, cabeça e corpo para imitar as coisas, como um surdo faria. Outra abordagem em favor das línguas de sinais surgiu no século XIX ao período do Oralismo⁵ que dominou a Educação de surdos do século XIX ao XX, sendo abordagens opostas, pois no século XVIII quando os educadores franceses perceberam a possibilidade de comunicação com o uso de gestos na interação com surdos, defenderam o uso dos sinais e esse fato apresentou bons resultados, principalmente na educação. Por isso, é um fato histórico amplamente reconhecido na história da educação de surdos e frequentemente associado ao trabalho pioneiro de Charles-Michel de l'Épée que fundou a primeira escola pública gratuita para surdos em Paris e é considerado uma figura central na aceitação e sistematização da língua de sinais francesa. Sua abordagem, que reconhecia e incorporava os sinais naturais usados pela comunidade surda, marcou um momento crucial no desenvolvimento de métodos educacionais eficazes para surdos.

É importante ressaltar que o reconhecimento linguístico das Línguas de Sinais só foi possível porque, ao estudar a Língua Americana de Sinais (ASL) na Universidade Gallaudet, Stokoe

⁵ O **oralismo** foi um movimento que dominou a educação de surdos do final do século XIX até o final do século XX, sendo um período marcado pela supressão das línguas de sinais e pela imposição de uma visão terapêutica da surdez.

(1960) aplicou métodos de análise linguística rigorosos e demonstrou que a ASL possuía todos os critérios de uma língua natural, incluindo léxico, sintaxe e a capacidade de gerar um número infinito de sentenças. O pesquisador americano também identificou os parâmetros fonológicos da língua de sinais – componentes estruturais básicos dos sinais –, que chamou de “queremas” (análogo aos fonemas nas línguas orais), classificando-os em três parâmetros principais: configuração de mão, ponto de articulação (localização) e movimento. Segundo Viotti (2008),

A partir daí, ele começou a observar cuidadosamente a sinalização usada pelos surdos e demonstrou que aquela sinalização era uma língua autônoma, que seguia uma gramática própria. Vejam, então, que foi um falante de inglês, que não sabia ASL, que primeiro descreveu a gramática dessa língua, e que deu início a uma revolução nos estudos linguísticos, mostrando a todo o mundo que as línguas de sinais são línguas naturais (Viotti, 2008, p. 13).

De acordo com Viotti (2008), em sua pesquisa descritiva, Stokoe denominou os três parâmetros que formavam os sinais na ASL, a saber: configuração da mão (CM), movimento (M) e ponto de articulação (PA) ou locação (L). Após estudos dos parâmetros, Stokoe apresentou duas propostas denominadas “quirológia⁶” e “quirema⁷” (do grego ‘mão’) e pesquisas posteriores expandiram a descrição dos sinais para cinco parâmetros (adicionando orientação da mão e expressões não manuais). Embora a pesquisa de Stokoe tenha se concentrado na estrutura linguística, a conclusão de que uma língua pode existir em uma modalidade visual-espacia-

⁶ A **quirológia** (do grego *kheiro*, mão, e *logia*, estudo) pode ter dois significados principais, dependendo do contexto: **Estudo das mãos** (estudo milenar que busca interpretar a personalidade, o destino e as características físicas, emocionais e espirituais de uma pessoa através da análise das linhas e outros sinais presentes nas mãos). **Arte de se exprimir por gestos**: Em um sentido mais antigo e menos comum, também pode se referir à arte de se comunicar através de movimentos das mãos e dedos, como a dactilografia ou a linguagem gestual.

⁷ O **quirema** (do grego *kheiro*, mão, e o sufixo *-ema*, análogo a *fonema*) é um conceito específico da linguística, mais precisamente da fonologia das línguas de sinais, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a *American Sign Language* (ASL).

cial, e não apenas auditivo-oral, levou pesquisas subsequentes a corroborarem que o processamento da linguagem, seja oral ou sinalizado, ocorre primariamente nos hemisférios cerebrais (especificamente em áreas como Broca⁸ e Wernicke⁹) e não nos órgãos sensoriais do ouvido ou da boca.

Battison (1974, p.1-19) foi responsável por adicionar o parâmetro da “orientação da palma da mão” à fonologia das línguas de sinais (parâmetro fonológico distinto), que não havia sido incluído nos estudos iniciais de Stokoe (1960). O parâmetro distinto “Expressões Não Manuais” também foi adicionado aos estudos fonológicos posteriormente, por outros pesquisadores como Baker (1983), entre outros.

Desse modo, os cinco parâmetros que formam os sinais nas línguas de sinais (como a Língua Brasileira de Sinais – Libras) são: (I) Configuração de Mão – formato que a(s) mão(s) assume(m); (II) Ponto de Articulação – o local onde o sinal é feito (no corpo ou no espaço neutro); (III) Movimento – a presença ou ausência de movimento e sua direção; (IV) Orientação da Palma da Mão – a direção para onde a palma da mão aponta (para cima, para baixo, para frente, etc.); (V) Expressões Não Manuais – incluem expressões faciais e corporais – que podem ter função gramatical ou indicar intensidade.

Dessa maneira, segundo Quadros e Karnopp (2004), apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, no que concerne à modalidade de percepção e produção, o uso do termo ‘fonologia’ tem sido usado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais. As autoras afirmam que o termo “fonologia” é o ramo que estuda os sons, mas também os gestos visuais, já que o termo foi adaptado para ser usado também no contexto das línguas de sinais, sendo compreendido como o es-

⁸ É a área responsável pela **produção da linguagem falada e escrita** (expressão da linguagem). Ela coordena o planejamento dos movimentos musculares necessários para produzir sons lógicos e compreensíveis (fala), além do processamento gramatical e fonológico.

⁹ É a área envolvida na **compreensão da linguagem**, tanto falada quanto escrita. Ela permite interpretar o significado das palavras e frases, garantindo que o discurso tenha coerência.

tudo de unidades menores de uma determinada língua. Nesse caso, a “fonologia” das línguas de sinais se refere ao estudo dos elementos visuais e gestuais que compõem a linguagem, como a forma das mãos, o movimento e a localização no espaço.

Após o exposto, é importante frisar que, atualmente, observa-se uma postura preconceituosa por parte de algumas abordagens, como, por exemplo, a “abordagem ouvintista” que se refere a uma perspectiva na qual a surdez é compreendida a partir do ponto de vista da cultura ouvinte. Além disso, essa abordagem relaciona a surdez, primariamente, como uma deficiência a ser corrigida ou “normalizada” para que o surdo se adeque ao mundo ouvinte, ou seja, essa visão desconsidera a surdez como uma diferença cultural e linguística legítima.

A comunidade surda e a perspectiva socioantropológica da surdez criticam veementemente a abordagem ouvintista, argumentando que ela é opressiva e discriminatória e as principais críticas incluem: negação da identidade surda, preconceito e estigma, barreiras de comunicação e desvalorização cultural. Em oposição a essa visão, a comunidade surda defende a perspectiva bilíngue e bicultural, que reconhece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, promovendo o respeito à identidade surda e a uma inclusão genuína e acessível.

1.3. A gramática e a escrita dos indivíduos surdos

Franchi; Negrão; Muller (2006) criticam a abordagem tradicional da gramática que apresenta excesso de regras não muito praticadas pelos usuários. Isso não significa quebrar princípios, mas sim conhecer e compreender o contexto comunicativo da maioria dos falantes que usam a linguagem de forma eficaz e apropriada. Em um estudo de caso, os autores, juntamente com professores, analisaram dois textos de dois alunos ouvintes participantes e detectaram que o primeiro texto precisou de muitas melhorias na redação devido às trocas de “n” por “m” e de “e” por “i” na palavra “conseguiu”, além de confundir “l” com “u” na escrita da palavra “alpiste”. Além disso, o aluno usou verbos transitivos diretos com sentido incompleto e apresentou outros desvios. Já na segunda re-

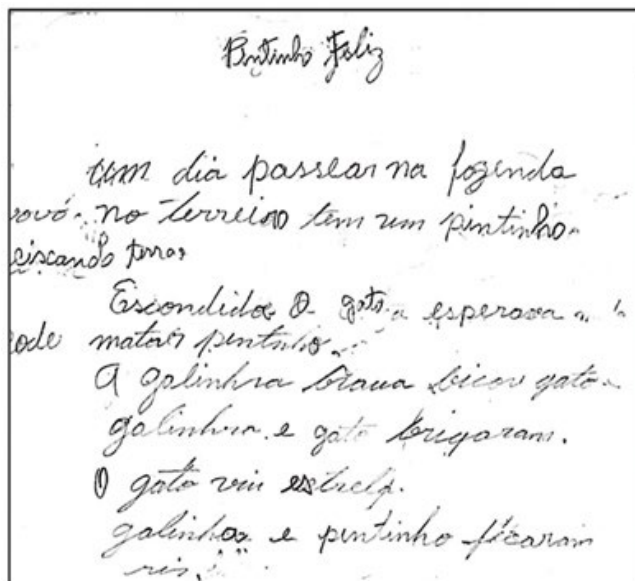
dação, o outro aluno apresentou apenas um desvio de acentuação no uso do verbo “ter”, como pode-se verificar no exemplo: “nas fazendas do meu avô ‘tem’ cavalos, galinhas”.

Quando um estrangeiro inicia a aprendizagem de uma segunda língua, como o português, tanto na leitura, quanto na escrita do curso básico, irá percorrer etapas que vão da fonologia até a pragmática. Após adquirir habilidades de leitura e escrita, ele pode confundir regras de uso dos gêneros (masculino ou feminino) que se empregam a objetos ou animais e, nesse processo, alguns exemplos podem ocorrer, como: “o cinema” ou “a cinema”, “a moto” ou “o moto”.

Da mesma maneira, a escrita do surdo que utiliza o alfabeto do Português Brasileiro (PB), segue de acordo com a influência e cognição visual-espacial, o que pode ser bastante relevante na interferência do uso das regras gramaticais. Desse modo, isso também pode dificultar o uso de gêneros para substantivos abstratos, semelhante ao que ocorre com um estrangeiro iniciante em uma segunda língua. No caso de um falante do inglês, por exemplo, usa-se o artigo “the” tanto para masculino quanto para feminino, enquanto para objetos ou animais, usa-se “it”, o que difere das regras de uso do artigo do PB.

Em Zaqueu; Alves e Silveira (2019), encontram-se textos escritos produzidos por oito participantes surdos utilizados na pesquisa dos autores sobre a escrita de surdos. Entre essas produções, extraiu-se apenas um texto (participante 1), conforme a Figura 1, para exemplificar a análise gramatical realizada pelos autores.

Figura 1 – Análise gramatical do texto feita por Zaqueu; Alves e Silveira (2019).



Texto Escrito de P1:

Pintinho feliz

um dia passear fazenda vovó terreiro tem pintinho ciscando terra.

Escondido gato esperava pode matar pintinho.

A galinha brava bicou gato.

Galinha e gato brigaram.

O gato viu estrela.

Galinha e pintinho ficaram rir.

Fonte: Adaptado de Zaqueu; Alves e Silveira (2019, s.p.).

Os autores constataram que, apesar da falta de alguns conectivos, no texto do P1 há pistas que levam às interpretações. Porém, há alguns segmentos posteriores que podem influenciar o leitor ao entendimento de um sentido indefinido. Apesar de o modo de construção e sequência dos enunciados não permitirem a composição de um encadeamento claro dos constituintes temáticos, percebe-se que há protagonistas e um incidente envolvendo uma briga.

Os autores observaram que na produção escrita de P1 há pouco

uso das convenções gramaticais da língua portuguesa. Além disso, sua construção textual omite parcialmente as pontuações e mostra seqüências em que o primeiro termo da oração (“galinha”) se repete (Zaqueu; Alves e Silveira, 2019, s. p.). Ainda para os autores, algumas dessas características foram atribuídas à influência da Libras na construção textual e na estruturação frasal do português escrito, o que indica que a aprendizagem da modalidade escrita do português estaria sendo influenciada pela estrutura da Libras. Ou que, talvez, o ensino do português não estaria levando em conta a existência de uma primeira língua diferente da modalidade do português.

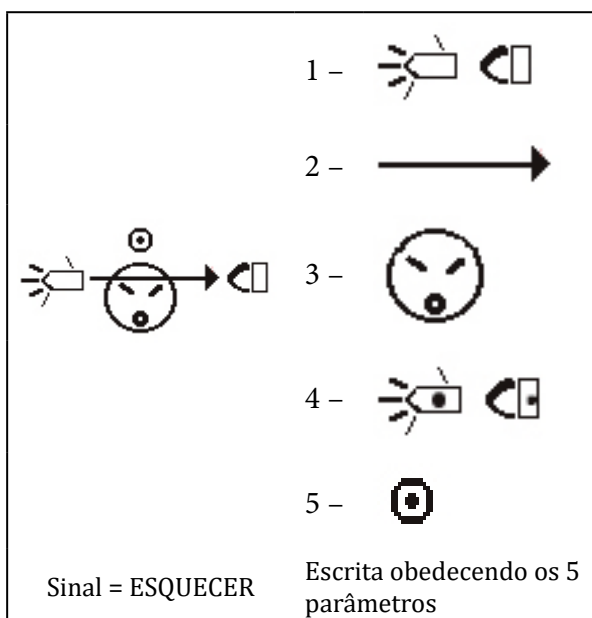
2. Metodologia

Esse texto partiu de uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica sobre a gramática da Libras em comparação com a gramática da língua portuguesa, a partir da revisão da literatura à luz de autores como: Stokoe (1960), Battison (1974), Fiorin (2003), Felipe (2005), Franchi; Negrão; Muler (2006), Quadros; Karnopp (2004), Viotti (2008), Brito (2010), Zaqueu; Alves e Silveira (2019), entre outros. O estudo visa analisar dados e informações já existentes em fontes secundárias, como livros, artigos científicos e teses. O trabalho objetiva, ainda, apresentar uma breve análise comparativa da gramática da língua de sinais, da língua portuguesa e de algumas línguas estrangeiras a fim de apresentar as diferenças, em alguns pontos, entre as gramáticas da língua portuguesa, da Libras e de algumas línguas estrangeiras.

3. Breve análise comparativa da gramática da língua de sinais, da língua portuguesa e de algumas línguas estrangeiras

A grande diferença entre a gramática da língua portuguesa, de línguas estrangeiras e da Libras encontra-se na fonologia (pontos de articulação), morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Quanto à fonologia, na Libras há cinco parâmetros articulatórios, a seguir: (I) configuração das mãos (cf. Felipe (2005)); (II) movimento; (III) expressão facial e ou corporal; (IV) orientação da palma das mãos e (V) ponto de articulação, como se pode observar no Quadro 1.

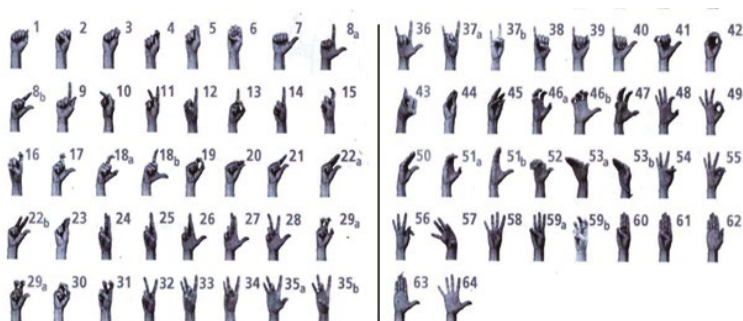
Quadro 1 – Parâmetros fonológicos da LIBRAS.



Fonte: Sign Puddle – Escrita de Sinais – Sign Writing.

Para Gesser (2009), as mãos (Figura 2) não são o único veículo de comunicação para produção de informação linguística, pois os surdos também utilizam marcadores não manuais que podem marcar entonação, sotaque, velocidade, ritmo, hesitações entre outros. Além disso, detalhes mínimos como movimento da cabeça, direção do olhar, lábios, sobrancelhas, entre outros, são importantes para referir durante o ato de comunicação.

Figura 2 – Tabela de 64 configurações das mãos.



Fonte: Felipe (2005).

3.1 Análise Fonológica da Libras



Nesta subseção, apresentamos a análise de mais três sinais, a saber: “aprender”, “laranja” e “desodorante”.

Exemplo 1: Aprender

Figura 3 – Sinal “aprender”.



Fonte: Sign Puddle – Escrita de Sinais – Sign Writing.

Na figura 3 (sinal “aprender”), observa-se que o ponto de articulação é realizado em frente à testa, com ou sem contato, orientação da palma da mão contralateral, sem expressão facial e movimentos apenas com os dedos abrindo e fechando (“c” para “s” e “s” para “c”) e duas configurações de mão representadas pelos números 46a  e 02 , da tabela de 64 configurações de mãos apresentadas por Felipe (2005).

Exemplo 2: Laranja

Figura 4 – Sinal “laranja”.



Fonte: Sign Puddle – Escrita de Sinais – SignWriting.

Na figura 4 (Sinal “laranja”), observa-se o ponto de articulação com ou sem contato na frente dos lábios, a orientação da palma da mão também é contralateral, sem expressão facial, apenas os dedos produzem movimentos (abrindo e fechando, de “c” para “s” e de “s” para “c”) e duas configurações das mãos diferentes daquelas apresentadas na figura 1 (números 46a e 02), da tabela de 64 configurações de mãos apresentadas em Felipe (2005).

Exemplo 3: Desodorante

Figura 5 – Sinal “desodorante”.



Fonte: Sign Puddle – Escrita de Sinais – SignWriting.

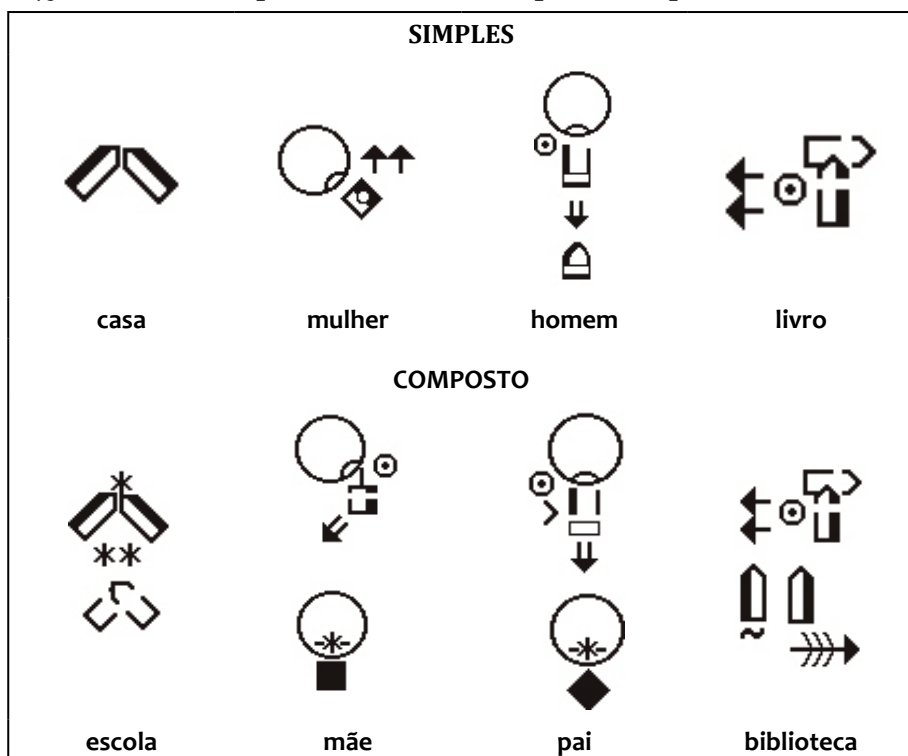
Na figura 5 (Sinal “desodorante”), observa-se que o ponto de articulação é realizado abaixo da axila, a orientação da palma da mão também é contralateral, sem expressão facial, apenas os dedos produzem movimentos (abrindo e fechando, de “c” para “s” e de “s” para “c”) e duas configurações das mãos também são diferentes daquelas apresentadas na figura 1 (números 46a e 02), da tabela de 64 configurações de mãos apresentadas por Felipe (2005).

Desse modo, observa-se nesses exemplos que a maior diferença é a mudança de ponto de articulação, também chamado de “locação”, pois a realização do sinal em diferentes locações é responsável por mudar o significado, fenômeno parecido com o que ocorre na fonologia da língua portuguesa, quando se trocam os fonemas iniciais das palavras “bala”, “fala”, “mala”, “cala” por fonemas diferentes de /b/, /f/, /m/ e /c/, mantendo o contexto “ala” e, no caso do inglês, essa ocorrência é percebida nas palavras “should”, “would”, “could”.

3.2 Análise Morfológica da Libras

Na morfologia da Língua brasileira de sinais, encontram-se morfemas simples, a exemplo dos sinais: “casa”, “mulher”, “homem” e “livro” e também há sinais compostos, saber a exemplo de: casa + estudar (escola); mulher + bênção (mãe); homem + bênção (pai); casa + cruz (igreja); livros + sequência em zigue-zague (biblioteca), como se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Exemplos de morfemas simples e compostos da Libras.



Fonte: Sign Puddle – Escrita de Sinais – SignWriting.

Por outro lado, a Libras apresenta um fenômeno chamado de “incorporação de sinais” que é um processo morfológico e sintático no qual um único sinal combina informações que, em línguas orais, seriam expressas por múltiplas palavras ou afixos. Esse fenômeno permite condensar significados e é uma característica importante da gramática da Libras.

Os tipos mais comuns de incorporação de sinais incluem: (I) Incorporação Numeral / Quantidade, que ocorre quando a configuração de mão de um numeral (como 1, 2, 3) é integrada ao sinal base de um conceito relacionado a tempo, ordem ou dinheiro. Por exemplo, o sinal para “dia” tem sua configuração de mão substituída pelo numeral para expressar “dois dias”, “três dias” e, assim por diante; (II) Incorporação de Objeto, que ocorre em alguns verbos como, por exemplo, o sinal “pegar”, pois a configuração da mão durante a reali-

zação do sinal muda para moldar a forma de cada objeto. Nesse caso, o sinal para “pegar-copo” usa uma configuração de mão diferente de “pegar-livro” ou “pegar-sacola”; (III) Incorporação de Negação, em que a negação pode ser incorporada ao próprio sinal, muitas vezes por meio de uma mudança no movimento (movimento contrário) na orientação da mão ou com o auxílio de expressões não manuais (como movimento da cabeça). Os sinais “gostar” e “não-gostar”, “querer” e “não-querer” demonstram esse processo.

Assim como na Libras, o fenômeno da incorporação também é encontrado em palavras compostas na língua inglesa, a exemplo de: “sunflower” (sol + flor = girassol), “watercolor” (água + cores = aquarela), “football” (pé + bola = futebol). Do mesmo modo, há compostos na língua alemã, a exemplo de: “stinktief” (fedor + animal = gambá), “fledermaus” (bater asas + rato = morcego), “spielzeug” (brincar + coisa = brinquedo).

No Quadro 3, abaixo, apresenta-se um exemplo da incorporação numeral em Libras:

Quadro 3 – Exemplo de incorporação numeral em Libras.



Fonte: Sign Puddle – Escrita de Sinais – SignWriting.

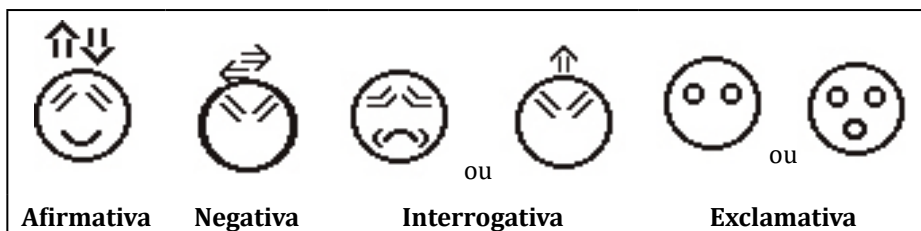
No quadro 3, observa-se que para se dizer em Libras o sinal “um mês”, o dedo indicador fica aberto; para se dizer “dois meses”, o dedo indicador e o médio ficam abertos, e para se dizer “três meses”, o dedo indicador, médio e anelar ficam abertos. Desse modo, a incorporação de sinais demonstra a riqueza estrutural da Libras como uma língua natural que utiliza o espaço e os parâmetros dos sinais (configuração de mão, movimento, localização, orientação e expressões não manuais) para expressar relações gramaticais complexas de forma eficiente e visual.

3.3 Análise da Sintaxe da Libras

Sintaxe da Libras é composta pela organização do espaço de sinalização e o uso de expressões não manuais e movimentos corporais para criar relações gramaticais e transmitir significado. Diferentemente das línguas orais, que usam a linearidade, a sintaxe da Libras se utiliza do corpo (mãos, braços, tronco, cabeça e rosto) e da localização de sinais no espaço para representar elementos, como locais e pessoas, e para expressar concordância verbal.

Quadros; Karnopp (2004) apontam que o emprego de sujeito, verbo e objeto em Libras diferem das línguas orais-auditivas com relação ao ato da escrita da leitura, começando da esquerda para a direita. Já nas línguas de sinais essa estrutura é espacial e, para isso, é importante enxergar essas combinações, sendo bastante utilizadas as estruturas frasais SVO e OSV. Outra regra gramatical da língua de sinais nas sentenças são as expressões faciais, por exemplo: sentença afirmativa (balançar cabeça de cima para baixo), sentença negativa (cantos de lábios arqueados para baixo + balançar cabeça para dois lados – horizontal e outros marcadores não manuais), sentença interrogativa (testa franzida, cantos de lábios arqueados para baixo e olhos semifechados), sentença exclamativa (sobranceira elevada, olhos arregalados e boquiaberta moderada ou cantos de lábios arqueados para baixo), sentença interrogativa + negativa (testa franzida, olhos semi-fechados e cantos de lábios arqueados para baixo + balançar cabeça para dois lados em horizontal), como se pode observar no quadro 4, abaixo.

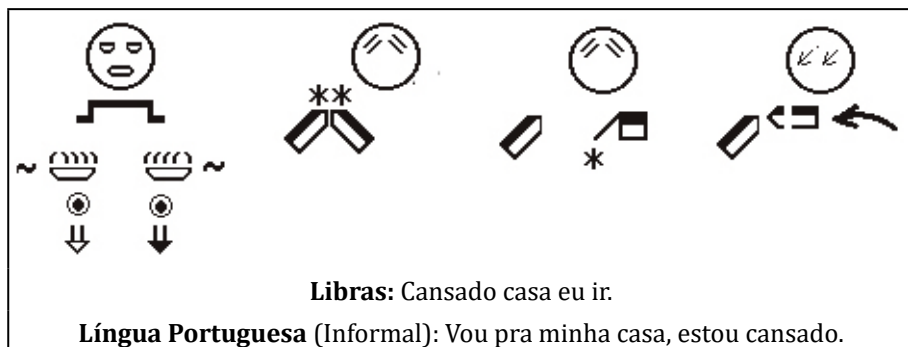
Quadro 4 – Exemplos de expressões faciais nas sentenças em Libras.



Fonte: Sign Puddle – Escrita de Sinais – Sign Writing.

No quadro 5, abaixo, é possível observar como se escreve uma frase em Libras.

Quadro 5 – Exemplo da frase em libras com escrita de sinais.



Fonte: Sign Puddle – Escrita de Sinais – Sign Writing.

Sobre o Quadro 5, é importante frisar que, para se escrever sentenças em Libras há a necessidade de se considerar os componentes da sintaxe espacial, por exemplo: (I) o uso do espaço (o espaço em frente ao sinalizante é usado de forma organizada para demarcar diferentes locais, pessoas ou objetos); (II) marcação de referentes (locais ou pessoas podem ser marcados no espaço. Nesse caso, se um local for marcado, a ação futura é direcionada para ele, estabelecendo uma relação entre o verbo e o local; (III) verbos direcionais (com concordância): alguns verbos na Libras são direcionais e concordam com o sujeito e o objeto, concordando com o espaço onde os referentes foram marcados; (IV) Expressões não manuais (expressões faciais e corporais) muitas vezes não são usadas em caso de sinais isolados, porém, para diferenciar frases, demonstrar sentimentos, entre outros, são fundamentais, pois não são apenas «adicionais», mas sim parte essencial da estrutura gramatical e do significado; (V) Movimentos e expressões corporais: movimento do tronco, ombros, cabeça e o direcionamento do olhar são utilizados para diferenciar referentes e para expressar concordância, ajudando a evitar ambiguidades; (vi) organização da frase: embora a ordem básica possa ser Sujeito – Verbo – Objeto (SVO), a sintaxe espacial da Libras com sua ordem OSV (Objeto – Sujeito – Verbo) permite a organização do discurso por meio da localização de elementos no espaço, o que confere clareza à mensagem.

Além do exposto acima, há ainda a necessidade de se considerar as relações com outros parâmetros da Libras, pois a sintaxe espacial opera em conjunto com os outros parâmetros básicos da Libras, como por exemplo: configuração da mão, ponto de articulação, orientação da palma da mão, movimento e as expressões não manuais (corporais e faciais).

3.4 Análise da Semântica da Libras

A semântica, na linguística, é o estudo do significado e, na Libras, ela opera de forma análoga à língua portuguesa, explorando o sentido literal e figurado, como, por exemplo: homonímia, polissemia, entre outros. Na semântica da Libras, os cinco parâmetros também são utilizados, pois cada sinal na Libras é formado pela combinação simultânea de vários sinais e a forma como são executados determina seu significado. Os parâmetros da Libras são compostos por: configuração de mão (CM) – a forma que a mão assume. Ou seja, mudar a CM de um determinado sinal pode alterar seu significado, como, por exemplo: os sinais de “casa” e “carro” que possuem CMs diferentes.

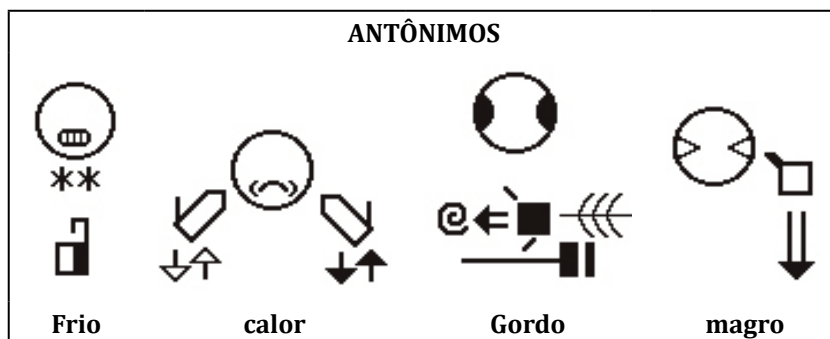
Com relação ao ponto de articulação/localização, entende-se que é o local onde o sinal é realizado (no corpo ou no espaço neutro à frente do corpo) e, nesse caso, uma mesma CM realizada no peito do sinalizante pode ter um significado diferente se for realizado na testa. No que diz respeito ao parâmetro Movimento (tipo e direção do movimento), a presença ou ausência de movimento, ou a sua intensidade podem alterar o significado, por exemplo: o sinal “trabalhar” envolve movimento repetitivo, enquanto o sinal “parado” não); Já o parâmetro orientação da palma da mão (a direção para a qual a palma da mão aponta) pode ocorrer para cima, para baixo, para dentro ou para fora e pode ser crucial para diferenciar sinais). As expressões não manuais incluem expressões faciais e corporais e são essenciais para indicar intensidade, função gramatical (como interrogação ou exclamação) ou emoções, contribuindo diretamente para o significado global da mensagem.

Na Semântica da Libras também há antônimos (sinais diferentes e significados diferentes), a exemplo dos sinais “frio” vs.

“calor”; sinal “gordo” vs. “magro”; sinônimos (sinais diferentes e mesmo significado); homônimos (mesmos parâmetros), a exemplo dos sinais “sábado”, “laranja” (cor) e “laranja” (fruta); hiperônimos (Exemplo: sinal de “cobra”); hipônimos (Exemplo: sinal de “cobra” + s-u-c-u-r-i); polissemia (sinal com mesmos parâmetros), a exemplo de “viver” vs. “presença”.

No Quadro 6, abaixo, apresenta-se exemplos de antônimos em Libras.

Quadro 6 – Exemplos da escrita de antônimos em Libras.



Fonte: Sign Puddle – Escrita de Sinais – Sign Writing.

Dessa maneira, a relevância semântica reside no fato de que os parâmetros não são apenas unidades fonológicas (sem significado individualmente, como fonemas na fala), mas sua combinação e variação geram o sentido da comunicação em Libras. Por exemplo, os pares mínimos em Libras são semelhantes aos pares mínimos na língua portuguesa oral (“bota” vs. “pata”). No caso da Libras, os pares mínimos se diferenciam por apenas um parâmetro na produção do sinal, resultando em significados distintos.

Com relação ao Contexto e Variação, o contexto é fundamental para a interpretação semântica, assim como em qualquer outra língua. Um mesmo sinal, dependendo do contexto e das expressões não manuais, pode ter diferentes interpretações (polissemia). Em resumo, os usos semânticos na Libras são a materialização do significado por meio da compreensão na execução dos sinais, sendo sua precisão essencial para uma comunicação clara e eficaz.

4. Considerações finais

Esse artigo partiu de uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica sobre a gramática da Libras em comparação com a gramática da língua portuguesa, a partir da revisão da literatura à luz de autores que tratam de ambos os temas. O estudo visou ainda apresentar uma breve análise comparativa da gramática da língua de sinais, da língua portuguesa e de algumas línguas estrangeiras com o intuito de apresentar diferenças entre alguns pontos das gramáticas da língua portuguesa, da Libras e de gramáticas de algumas línguas estrangeiras, o que foi realizado a partir de análises de exemplos de cunho fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Os linguistas confirmaram, de forma unânime, a existência da gramática das línguas de sinais e desde a pesquisa descritiva de Stokoe (1960) houve maior valorização acerca dessas línguas. Diante disso, é importante aprofundar novos estudos acerca do registro da gramática da Libras com o intuito de valorizar e respeitar a estrutura própria dessa língua, além de ser uma base para fomentar a elaboração de livros de gramática de forma visual-espacial com transcrição de escrita de sinais. Este trabalho pode ser realizado em espaços acadêmicos com a participação efetiva da comunidade surda, visando à instrumentalização de professores e alunos para a melhoria do ensino de Libras e de Língua portuguesa na educação básica.

Referência

BATTISON, R. Phonological deletion in American Sign Language. **Sign Language Studies**, 5, p. 1–19, 1974.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 26 out. 2025.

FELIPE. Tanya. **Dicionário de libras**: configuração das mãos. Versão 2.0-2005. Disponível em: <http://tics.ifsul.edu.br/matriz/conteudo/disciplinas/libra/ud/1/4.html>. Acesso em: 11 mai. 2025.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, E. V.; MULLER, A. L. de P. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e Preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PLATÃO. Crátilo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 1-42. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/1092>. Acesso em: 16 nov. 2025.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad.: MOTA, L. São Paulo. Cia da Letras, 2000.

SIGNPUDDLE. Site disponível: <https://www.signbank.org/signpuddle2.0/translate.php?ui=12&sgn=46>

STOKOE, William C. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf**. Studies in Linguistics, Occasional Paper 8. Buffalo: University of Buffalo, 1960.

STROBELL, K. **História da educação do surdo**. Florianópolis: [s.n.], 2009.

VIOTTI, E. C. **Introdução aos estudos linguísticos**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008.

ZAQUEU, Lívia; ALVES, Dirce; SILVEIRA, Francisca. O Processo de produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades. **Revista educação especial**, v. 32, pp. 1-22, 2019. UFSM. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902031/html/>. Acesso em 8 mai. 2025.

PRONOME INDEFINIDO EM CARTAZ: ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO

Déborah Ingrid Pereira Souza

Este artigo apresenta uma proposta simulada de ensino de gramática no Ensino Médio, com foco no uso de pronomes indefinidos em textos multimodais. A atividade parte da leitura de capas de filmes reais, nas quais os alunos observam os efeitos de sentido provocados por pronomes indefinidos como “ninguém” e “alguém”, articulados à imagem, cor e tipografia. Em seguida, os estudantes acessam a conceituação gramatical desses pronomes, para então produzirem capas de filmes fictícios ambientadas em seu repertório local. A fundamentação teórica apoia-se em Geraldi (2006; 2013), no que se refere às atividades epilinguísticas e metalinguísticas; em Neves (2000), na definição dos pronomes indefinidos; e em Ribeiro (2016; 2021), na perspectiva da leitura e produção multimodal. A proposta busca promover uma aprendizagem que una leitura crítica, reflexão linguística e autoria, demonstrando que o ensino de gramática pode ser mais reflexivo e funcional quando vinculado a práticas discursivas reais e à produção de sentidos em diferentes modos.

Palavras-chave: ensino de gramática; pronomes indefinidos; atividades epilinguísticas; atividades metalinguísticas; multimodalidade.

Introdução

O ensino de gramática ocupa um lugar tradicional no currículo de Língua Portuguesa e, por muito tempo, foi conduzido de maneira normativa e descontextualizada, centrada na memorização de regras e classificações gramaticais. No entanto, as transformações sociais, culturais e tecnológicas exigem práticas pedagógicas mais sensíveis aos múltiplos modos de linguagem e aos repertórios dos alunos do Ensino Médio, que transitam entre diferentes linguagens e mídias no cotidiano. Nesse cenário, propostas que aproximam ob-

jetos de conhecimento gramaticais de práticas sociais significativas ganham força, especialmente quando articuladas à leitura crítica e à produção criativa com textos multimodais.

Apesar dessas possibilidades, ainda prevalecem nas escolas atividades que desconsideram os sentidos construídos em contextos reais de comunicação. Muitas vezes, os pronomes, por exemplo, são ensinados por meio de exercícios mecânicos de classificação ou substituição, o que pouco contribui para a ampliação da consciência linguística dos estudantes. Falta, portanto, um trabalho mais consistente que una uso e reflexão, forma e sentido, especialmente quando se trata de elementos como os pronomes indefinidos, cuja função depende do contexto de enunciação.

Diante disso, este artigo apresenta uma proposta simulada de ensino de gramática no Ensino Médio a partir da leitura e criação de capas de filmes fictícios, com foco no uso de pronomes indefinidos. A atividade parte da leitura de textos multimodais, capas de filmes reais, e culmina na produção de uma capa em que o aluno deve empregar um pronome indefinido que dialogue com o enredo criado, explorando os sentidos possíveis desse uso.

A fundamentação teórica apoia-se em Geraldi (2006; 2013), para a articulação entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, em Neves (2000), para a definição gramatical dos pronomes indefinidos e em Ribeiro (2016; 2021), para a discussão da multimodalidade.

O objetivo da proposta é promover um ensino de gramática que relacione uso e reflexão, ampliando a consciência linguística dos alunos.

Trata-se de uma proposta de natureza simulada, elaborada a partir de experiências docentes e pressupostos teóricos, com foco na articulação entre leitura, análise linguística e produção criativa. Embora não tenha sido aplicada em sala de aula, o planejamento detalhado da sequência permite projetar possíveis efeitos de aprendizagem, como o uso mais consciente dos pronomes indefinidos e a compreensão de seus efeitos de sentido em contextos multimodais.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na seção seguinte, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a proposta, abordando práticas epilinguísticas e metalinguísticas, a definição dos pronomes indefinidos adotada para esta pesquisa e os conceitos de multimodalidade. Em seguida, descreve-se a metodologia e os procedimentos da proposta simulada. Por fim, discutem-se os resultados esperados, as considerações finais sobre as contribuições e limites da atividade planejada e as referências.

1. Referencial teórico

1.1. Olhar de dentro da cena: sentidos em construção antes da gramática

O ensino de língua, tal como tradicionalmente se organizou na escola, esteve por muito tempo pautado na transmissão de regras, classificações e modelos ideais de correção. Nessa perspectiva normativa, ensinar gramática tornou-se sinônimo de apontar desvios e nomear categorias, enquanto o texto, muitas vezes trabalhado em sala de forma descontextualizada, perdeu seu papel como espaço real de produção de sentidos. Contra essa abordagem, Geraldi (2006) defende a centralidade do texto nas práticas de ensino e propõe um trabalho que se fundamente nos usos reais da língua.

Essa mudança de centralidade no ensino de língua implica uma nova postura didática: mais do que ensinar a repetir regras gramaticais, trata-se de criar condições para que os estudantes percebam, interpretem e reflitam sobre os efeitos de sentido que determinados recursos linguísticos produzem em diferentes gêneros e contextos comunicativos. Nessa direção, a distinção proposta por Geraldi (2013) entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas oferece uma chave teórica fundamental para pensar um ensino que valorize a experiência do uso antes da nomeação.

As atividades epilinguísticas, segundo o autor, “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (Geraldi, 2013, p. 23). São momentos em que a linguagem chama atenção para si mesma, seja por um

estranhamento, por uma ambiguidade ou por um efeito expressivo percebido. Como esclarece o autor:

Poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando (Geraldí, 2013, p. 24).

Essa definição evidencia uma dimensão do trabalho com a linguagem que ultrapassa a aplicação de regras ou o reconhecimento de categorias: trata-se de perceber o momento em que a própria forma do enunciado se torna objeto de atenção. Essa abordagem centralizada no funcionamento da língua torna-se um terreno fértil para o ensino de gramática vinculado aos sentidos do texto, e não dissociado deles. Na proposta aqui discutida, essa análise sobre os efeitos do dizer se concretiza quando os alunos são levados a observar, ainda no plano da leitura, como determinadas escolhas linguísticas, como o uso de pronomes indefinidos, contribuem para construir atmosferas, antecipar tramas e mobilizar sentidos no interior de um texto multimodal: nas capas de filmes.

Em contraste com as epilinguísticas, as atividades metalinguísticas exigem um deslocamento mais consciente, no qual a linguagem deixa de ser apenas meio de interação para tornar-se objeto sistemático de análise. Geraldí (2013, p. 25) define essas atividades como aquelas que “conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua”. No contexto escolar, isso se manifesta quando os alunos passam a nomear classes, identificar funções e organizar regras a partir dos usos observados. Esse movimento também está contemplado na proposta, que, após a leitura e discussão das capas, apresenta o conceito de pronome indefinido e propõe reflexões sobre seu funcionamento sintático e discursivo, ancorando o uso real em categorias gramaticais que o sistematizam.

Assumir uma perspectiva de ensino que articule atividades epilinguísticas e metalinguísticas é reconhecer que a aprendizagem

da língua passa tanto pelo uso quanto pela reflexão sistemática sobre esse uso. Como aponta Geraldi (2006), é necessário repensar o “o que” se ensina, se a escola deseja oportunizar mais do que o domínio de uma metalinguagem. Isso implica promover situações em que os alunos tenham contato com a linguagem em funcionamento, mobilizando sentidos em contextos reais de enunciação, ao mesmo tempo em que constroem instrumentos conceituais para analisar essas ocorrências. O ensino da gramática, nesse modelo, deixa de ser um fim em si mesma e passa a atuar como ferramenta de leitura e produção de textos, ampliando a consciência linguística dos estudantes.

É com esse objetivo que a proposta aqui apresentada organiza uma sequência didática em que a observação de efeitos de sentido precede a apresentação da sistematização gramatical. A análise de capas de filmes permite que os alunos percebam, a partir de situações concretas de uso, como os pronomes indefinidos operam na construção dos enunciados. A posterior sistematização, por sua vez, oferece os conceitos necessários para aprofundar essa análise. Assim, o trabalho com a língua ganha densidade e propósito, criando espaço para que o conhecimento gramatical emergja como resposta a uma necessidade de leitura. É nesse ponto que se insere a próxima seção, dedicada ao papel dos pronomes indefinidos como operadores de sentido no interior dos textos trabalhados.

1.2. Vozes na cena: o papel dos pronomes indefinidos

No centro da proposta de criação de capas de filmes fictícios está o uso dos pronomes indefinidos como operadores de sentido. Essas palavras, embora muitas vezes tratadas apenas como classificações decorativas nas gramáticas escolares, têm papel fundamental na construção discursiva e enunciativa. A escolha de um pronome como “alguém”, “ninguém” ou “qualquer um” pode alterar não apenas o tom do enunciado, mas também o universo de sentidos que ele convoca.

Conforme define Neves (2000, p. 533), “os pronomes indefinidos são, em princípio, palavras não-fóricas, isto é, não constituem itens com função de instruir a busca de recuperação semântica na

situação ou no texto”. Isso significa que, em vez de apontarem para um referente já conhecido, operam como marcas de indistinção e não particularização. A autora ressalta que “ser indefinido significa ser não-particularizado, não-restrito”, e que essa indefinição pode se dar tanto quanto à identidade (alguém, ninguém, algo) quanto à quantidade (algum, todo, nenhum) sempre com a presença de um traço comum: “a indefinição semântica” (Neves, 2000, p. 534). Esse funcionamento, ao evitar a particularização e a delimitação referencial, faz com que os pronomes indefinidos atuem como operadores discursivos que sugerem, generalizam ou ocultam informações, produzindo efeitos de sentido que variam conforme o contexto em que são mobilizados.

É justamente essa indefinição semântica que permite aos pronomes indefinidos instaurarem sentidos ambíguos, abertos ou sugestivos, o que os torna elementos expressivos potentes em contextos enunciativos diversos. Ao não fixarem um referente específico, essas palavras funcionam como marcadores de ausência, de multiplicidade ou de anonimato, moldando a expectativa do leitor e construindo atmosferas de incerteza, generalização ou suspense. Tal característica será explorada na sequência didática aqui proposta, que convida os alunos a integrar esses pronomes à composição de capas de filmes fictícios, em que o não dito e o indefinido passam a operar como recursos de construção de sentido.

Esses traços de indefinição, longe de representarem um obstáculo à comunicação, revelam-se como estratégias enunciativas significativas, capazes de mobilizar o leitor de maneira afetiva, interpretativa e até estética. Na atividade proposta, os pronomes indefinidos são convocados não apenas como formas gramaticais, mas como operadores de sentido, cuja força está justamente naquilo que não dizem de forma direta. A seguir, aprofundamos essa perspectiva ao discutir como a articulação entre linguagem verbal e elementos visuais potencializa esses efeitos de sentido, situando os pronomes indefinidos no centro de composições multimodais capazes de narrar, sugerir e especular.

1.3. Cena composta: leitura e autoria na perspectiva da multimodalidade

A proposta simulada de ensino apresentada neste artigo parte da compreensão de que todo texto é, essencialmente, multimodal. Isso significa reconhecer que os sentidos não são produzidos apenas por palavras escritas, mas por uma rede de modos semióticos — imagem, cor, som, gesto, tipografia, disposição gráfica etc. — que atuam em conjunto. Como afirmam Kress; Van Leeuwen (1998, p. 186), “todos os textos são multimodais. A linguagem sempre precisa ser realizada por meio de, e vem acompanhada por, outros modos semióticos”.

A organização visual da página, o uso de tipografias, a escolha de uma imagem em contraste com o título, todos esses elementos comunicam intencionalidades, emoções e posicionamentos, constituindo o texto como uma peça composta e orquestrada.

Essa compreensão implica uma mudança fundamental no modo como lemos e produzimos textos na escola. Ribeiro (2021) observa que o conceito de texto tem passado por transformações profundas, não apenas em sua forma, mas também em suas materialidades, tecnologias e modos de circulação. Para a autora, “se o texto é mutante e mutável, o processo de produção que lhe dá origem também o é, além da leitura que o atualiza” (Ribeiro, 2021, p. 11). Isso significa que tanto a leitura quanto a escrita devem ser compreendidas como práticas sociais atravessadas por múltiplos modos de linguagem, algo que nem sempre é considerado nos espaços escolares, os quais, muitas vezes, optam pelo que a autora, ancorada em Chartier, chama de “abstração dos textos”. Essa abstração ocorre quando os professores de língua portuguesa desvinculam os modos não verbais do texto verbal, analisando-o de forma isolada e prejudicando a compreensão do texto em sua completude.

Ao planejar uma atividade centrada na criação de capas de filmes fictícios, a proposta aqui apresentada busca justamente explorar essa multiplicidade de linguagens. A capa é um gênero marcadamente multimodal: nela, imagem, título, tipografia, cor e composição interagem para sugerir um enredo, uma atmosfera, uma

expectativa narrativa. E o aluno, ao criar sua capa, assume o papel de autor de uma cena multimodal, capaz de provocar no leitor uma interpretação complexa, que ultrapassa a linguagem verbal.

Esse tipo de prática amplia o que Kress (2003) chama de “poder semiótico”, isto é, a capacidade de selecionar, articular e combinar diferentes recursos expressivos para construir sentidos. No entanto, como lembra Ribeiro (2021, p. 140), esse poder não se realiza apenas por disponibilidade técnica: “escolher e mobilizar tais recursos pressupõe que os conheçamos, que eles estejam ao nosso dispor ou que a eles tenhamos acesso e, mais, que saibamos como funcionam e como produzir sentidos com eles”. Por isso, a escola tem papel central na mediação desse aprendizado, não apenas como transmissora de regras gramaticais, mas como espaço de formação para a leitura crítica e a autoria em múltiplos modos.

Além de proporcionar engajamento criativo, a proposta de produção da capa convida os alunos a refletirem sobre as consequências de suas escolhas expressivas: qual efeito produz o uso de uma imagem sombria junto ao pronome indefinido “ninguém”? O que sugere o uso de “qualquer um” sobreposto a uma figura anônima? A relação entre linguagem verbal e visual, longe de ser ilustrativa, é constitutiva do texto, pois, como afirma Ribeiro (2021, p. 91): “passa a ser focalizada [...] como parte fundante de uma peça chamada texto, justamente porque se trata de uma tecitura, de uma rede de signos ou modos que trabalham em composição, orquestrados”. Ao posicionar o pronome indefinido no centro dessa composição, a proposta estimula o aluno a perceber que o sentido não está apenas na palavra escolhida, mas na orquestração entre os modos, que organiza o olhar, aciona o enredo e define a intenção comunicativa do texto multimodal.

Nesse sentido, a escolha dos modos não é neutra, mas carrega intenções, valores e discursos. Trata-se, portanto, de formar leitores e produtores capazes de perceber as articulações entre os modos e de agir com criticidade sobre elas. Como sintetiza Ribeiro (2016, p. 114), “um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose”. A esco-

la, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, precisa assumir esse desafio e criar espaços em que as práticas de leitura e escrita envolvam decisões conscientes sobre o “como dizer”, e não apenas sobre o “o que dizer”.

Ao reconhecer o texto como uma composição de modos articulados, verbais e não verbais, a proposta simulada promove uma experiência de autoria na qual a escolha lexical tem peso central. No caso específico dos pronomes indefinidos, essas escolhas não apenas cumprem funções estruturais, mas instauram vozes, presenças e ausências no enunciado.

Antes de qualquer nomeação gramatical, é na leitura atenta dessas escolhas em uso que os sentidos começam a se construir.

1.4. O gênero textual “Sequência Didática” como procedimento de ensino

As sequências didáticas constituem uma proposta teórica e metodológica do ensino de língua materna construída em torno de gêneros. Essa proposta foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a definem da seguinte forma: “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com o objetivo de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97-98).

Segundo os autores, as etapas de uma sequência didática geralmente envolvem a definição do objetivo e conteúdo, a sondagem para ativar o conhecimento prévio dos alunos, o desenvolvimento das atividades (com técnicas e ferramentas variadas) e o registro e a avaliação do aprendizado.

Essas etapas podem ser divididas em uma introdução para motivar, um desenvolvimento para aprofundar o conteúdo e uma conclusão onde os alunos aplicam o que aprenderam. Desse modo, apresenta-se no Quadro 01, a seguir, um exemplo de estrutura para uma sequência didática:

Quadro 1 – Estrutura de uma Sequência Didática.

ESTRUTURA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1. Definição de objetivos e conteúdos	
Objetivo:	Definir o que se espera que os alunos aprendam ao final da sequência.
Conteúdo:	Selecionar os temas e habilidades a serem trabalhados com base nos objetivos.
2. Sondagem e introdução	
Sondagem:	Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, usando discussões, perguntas ou atividades práticas para descobrir o que eles já sabem.
Introdução:	Apresentar o tema e o problema a ser trabalhado, motivando os alunos e mostrando a relevância do assunto para o cotidiano deles.
3. Desenvolvimento	
Atividades:	Desenvolver as atividades de forma progressiva, usando diferentes técnicas e ferramentas, como vídeos, pesquisas, exercícios práticos, debates, etc.
Interatividade:	Fazer com que os alunos sejam participantes ativos do processo, não apenas receptores de informação.
4. Conclusão e avaliação	
Registro e análise:	Promover atividades que permitam o registro do aprendizado e a análise do processo, como a produção de textos, resolução de problemas ou apresentações.
Avaliação:	Avaliar o aprendizado dos alunos, verificando se os objetivos iniciais foram alcançados. A avaliação pode ser feita de diversas formas, como a participação em dinâmicas, a entrega de atividades ou a avaliação final.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na próxima seção, detalhamos como essas concepções foram mobilizadas na construção da proposta didática para esse estudo, explicitando as etapas, objetivos e critérios de análise.

2. METODOLOGIA

A proposta de sequência didática descrita neste artigo é de natureza simulada, ou seja, não foi aplicada em sala de aula, mas foi construída com base em experiências docentes, pressupostos

teóricos e objetivos pedagógicos voltados ao ensino de gramática em uso. Trata-se de uma sequência didática planejada para turmas do Ensino Médio, com foco no trabalho com pronomes indefinidos a partir de textos multimodais. A atividade foi concebida como um percurso que integra leitura, análise linguística e produção textual, privilegiando o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos por meio da articulação entre linguagem verbal e visual.

2.1. Definição de objetivos e Conteúdos

O objetivo é observar os efeitos de sentido produzidos por esse elemento verbal quando articulado à composição visual, aos gestos, às cores e à atmosfera geral do cartaz; e ainda, trabalhar os pronomes indefinidos.

2.2. Delimitação do tempo pedagógico da sequência

A proposta simulada foi concebida para ser realizada ao longo de três aulas de 50 minutos, totalizando 150 minutos de trabalho efetivo em sala de aula. Cada etapa da sequência didática corresponde a um desses encontros, respeitando a lógica gradual de observação, sistematização e produção.

- **Aula 1 - Leitura e análise de capas (atividade epilinguística):** os alunos analisam capas de filmes reais que apresentam pronomes indefinidos no título. O objetivo é que identifiquem efeitos de sentido provocados pelas escolhas linguísticas e visuais, com mediação do professor para fomentar a escuta atenta do dizer.
- **Aula 2 - Conceituação gramatical (atividade metalinguística):** com base nas observações da aula anterior, introduz-se a conceituação dos pronomes indefinidos segundo a gramática normativa, discutindo sua função semântica e discursiva. Os alunos aplicam esse conhecimento em pequenos exercícios de reconhecimento e comparação de usos.
- **Aula 3 - Produção de capas (atividade de autoria multimodal):** os estudantes produzem uma capa de filme fictício ambientado em seu contexto cultural, utilizando um

pronome indefinido no título. A aula é dedicada à criação e finalização das produções, com apoio do professor para orientar as escolhas linguísticas e visuais.

Essa delimitação de tempo visa garantir o equilíbrio entre leitura, sistematização e produção, respeitando o ritmo da aprendizagem e promovendo a reflexão gramatical articulada ao uso real da linguagem.

2.3. Sondagem e introdução

Consiste na leitura coletiva de capas de filmes reais, com destaque para os efeitos de sentido produzidos pela articulação entre título, imagem, tipografia e elementos gráficos. Nessa etapa, os alunos são convidados a perceber como os sentidos são construídos por múltiplos modos e como o título verbal contribui para orientar a leitura da imagem.

2.4. Desenvolvimento

Nesse momento, os alunos analisam duas capas de filmes comerciais em que o pronome indefinido figura no título. Observe as imagens 1 e 2, que seguem:

Imagem 1 – Capa filme “Ninguém vai te salvar”.



Fonte: IMDb (acessado em <https://www.imdb.com/pt/title/tt14509110/>)

Nesta capa, o pronome indefinido “ninguém” aciona uma expectativa de isolamento e ameaça. Associado ao plano escuro, à personagem acuada e ao texto “Esta invasão é diferente”, o título constrói um efeito de suspense. A ausência de um agente definido amplia o clima de desamparo e tensão, revelando o papel do pronome como operador de sentido. Ao observarem como a linguagem verbal se articula com os demais elementos visuais, os alunos são levados a refletir sobre os efeitos discursivos da indefinição, aproximando-se do funcionamento real da língua em contextos multimodais.

Imagem 2 – Capa do filme “Alguém tem que ceder”.



Fonte: IMDb (acessado em <https://www.imdb.com/pt/title/tt14509110/>)

Na segunda capa, imagem 02, o pronome indefinido “alguém” introduz um sujeito desconhecido, cuja identidade não é sabida, mas cuja ação é inevitável: ceder. Diferentemente da figura anterior, imagem 01, o efeito não é de ameaça, mas de tensão relacional. O título sugere um impasse amoroso ou afetivo, em que uma decisão precisa ser tomada. A composição visual, marcada por cores claras, sorrisos e enquadramentos equilibrados, reforça o tom de comédia

romântica, em que a indefinição do sujeito aciona a curiosidade do espectador: quem cederá?

Esse tipo de leitura permite que os alunos percebam como o pronome indefinido, articulado aos elementos visuais e ao gênero do filme, constrói sentidos diferentes do exemplo anterior. A atividade estimula a análise dos efeitos discursivos da linguagem em uso, preparando os estudantes para aplicar esse conhecimento em sua própria produção multimodal, com base em escolhas intencionais e contextualmente situadas.

Iniciar a sequência didática pela leitura e análise das capas, demonstra que a proposta segue por um caminho metodologicamente inverso ao que tradicionalmente se pratica nas aulas de gramática. Em vez de apresentar primeiro a definição normativa do pronome indefinido e em seguida buscar exemplos, a sequência propõe que os alunos primeiro percebam os efeitos de sentido dessas palavras em uso, a partir da análise das capas, para só depois acessar uma sistematização conceitual. Essa inversão intencional tem como objetivo valorizar a experiência de leitura e interpretação, permitindo que o conceito emerja da observação e da reflexão.

Somente após esse percurso de leitura e análise, é introduzida a definição gramatical dos pronomes indefinidos, com base em Neves (2000), para que os alunos possam compreender como a gramática descreve o funcionamento dessas palavras. Com isso, a atividade estabelece pontes entre o uso real da língua e sua descrição formal, sem reduzir o fenômeno linguístico a um exercício classificatório.

Na última etapa da sequência, os estudantes são convidados a produzir uma capa de filme fictício ambientada em sua região, utilizando, obrigatoriamente, um pronome indefinido no título. A proposta exige que o aluno articule os recursos verbais e visuais de modo intencional, explorando a funcionalidade semântica e discursiva do pronome escolhido em consonância com o enredo sugerido e os elementos gráficos da composição. Trata-se de uma prática de autoria que estimula a tomada de decisões linguísticas e visuais conscientes, promovendo o letramento multimodal e a ampliação da consciência linguística.

Dessa forma, a sequência didática simula um percurso de aprendizagem que parte do texto em uso, passa pela observação analítica, pela conceituação gramatical e culmina na produção criativa. Ao propor que os alunos reflitam sobre os efeitos de sentido dos pronomes indefinidos antes mesmo de nomeá-los como categoria gramatical, a atividade rompe com a lógica tradicional do ensino de gramática normativa e propõe um caminho de análise sensível, situado e funcional.

2.5. Conclusão e avaliação

Embora a proposta aqui apresentada seja simulada, foram definidos critérios que orientariam a avaliação das produções dos alunos em uma aplicação real. Esses critérios não se limitam ao acerto gramatical, mas consideram a relação entre forma e sentido, o funcionamento discursivo dos pronomes indefinidos e a capacidade de articulação multimodal. No quadro 02, apresenta-se os critérios considerados para a avaliação da sequência didática:

Quadro 2 – Critérios de avaliação.

Critério de avaliação	O que se deve observar
Selecionar pronome indefinido com intencionalidade.	Verificar se o pronome escolhido contribui para anunciar a trama, o conflito ou o gênero sugerido na capa.
Relacionar elementos verbais e visuais.	Analisar como título, imagem, cores e tipografia se combinam para produzir um efeito de sentido coerente com a escolha do pronome.
Aplicar conhecimentos sobre pronomes indefinidos.	Observar se o aluno demonstra compreensão da função semântica e discursiva do pronome utilizado.
Integrar repertórios culturais locais.	Identificar a presença de referências regionais na composição da capa, como cenários, personagens ou costumes.
Justificar escolhas linguísticas e visuais.	Avaliar se o aluno é capaz de explicar ou defender as escolhas feitas na construção de sua produção.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quadro de critérios, acima, foi elaborado para contemplar diferentes dimensões do trabalho com a linguagem, desde a escolha intencional de recursos até a capacidade de refletir sobre seus efeitos de sentido. Avaliar, por exemplo, se o aluno consegue selecionar um pronome indefinido de forma estratégica, com vistas a anunciar uma trama, um conflito ou uma atmosfera, permite verificar não apenas seu domínio sobre a classe gramatical, mas também sua habilidade de articular essa escolha ao funcionamento discursivo do gênero capa de filme. Trata-se, portanto, de valorizar o uso consciente da linguagem em práticas significativas de leitura e autoria.

Além disso, os critérios foram pensados para garantir a coerência com a proposta metodológica da sequência didática, que prioriza a articulação entre linguagem verbal e visual em práticas de autoria situadas. Assim, aspectos como a integração de repertórios culturais e a justificativa das escolhas linguísticas e visuais reforçam a dimensão crítica e autoral da atividade. Com isso, o quadro não apenas orienta a avaliação da produção final, mas funciona também como um instrumento pedagógico para guiar o processo de construção da consciência linguística em contextos significativos e multimodais.

Com base nesses critérios, a proposta não apenas oferece parâmetros para uma avaliação formativa e sensível ao processo de aprendizagem, como também reafirma seu compromisso com um ensino de gramática ancorado no uso real da língua, na construção de sentidos e na autoria. Ao integrar leitura, análise e produção em um percurso que valoriza a observação e a experimentação, a sequência didática aqui simulada propõe uma abordagem mais funcional, crítica e criativa da gramática, abrindo espaço para reflexões mais amplas sobre o papel da linguagem nos textos e nas práticas sociais. Na seção seguinte, essa abordagem será retomada à luz da teoria epilinguística, buscando discutir suas implicações no ensino-aprendizagem da língua materna.

3. Desenvolvendo análise epilinguística e metalinguística da sequência didática a partir de leitura de capas de filme

A primeira etapa da proposta de sequência didática simulada convida os alunos a analisarem capas de filmes reais, com foco na construção de sentidos produzida pela articulação entre modos: imagem, título, cores e tipografia. Nesse momento, ainda não se nomeia a classe gramatical em foco, os pronomes indefinidos são apresentados apenas em sua ocorrência contextual, como parte de enunciados que visam provocar sensações, sugerir narrativas ou instaurar atmosferas. Ao observarem o impacto de palavras como “ninguém” e “alguém” nos títulos das capas, os alunos são levados a suspender a atenção sobre o tema e voltar o olhar para os recursos expressivos que estão em jogo.

Como explica Geraldi (2013), as atividades epilinguísticas envolvem momentos em que a linguagem se torna objeto de atenção, não por meio de conceitos prontos ou

metalinguagens sistemáticas, mas a partir da observação do próprio dizer em funcionamento. São reflexões que emergem do uso e “tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto” (Geraldi, 2013, p. 23). Mais do que nomear categorias, trata-se de perceber efeitos, escolhas e construções expressivas. Como define o autor, essas atividades ocorrem quando os interlocutores “suspendem o tratamento do tema a que se dedicam [...] para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (Geraldi, 2013, p. 24).

Essa suspensão do foco temático em favor da atenção aos recursos expressivos é justamente o que ocorre na primeira etapa da proposta simulada, quando os alunos, ao analisarem capas de filmes, passam a discutir porque certos pronomes foram escolhidos para compor os títulos e como eles contribuem para sugerir mistério, ausência ou ameaça. Mesmo sem nomear a classe gramatical, os estudantes já operam com os efeitos de sentido que essas escolhas provocam, reconhecendo, por exemplo, que o uso de “ninguém” em determinado título altera a expectativa sobre a narrativa. Trata-se, portanto, de uma atividade epilinguística, pois emerge do uso real da linguagem e antecipa qualquer conceituação formal, promovendo uma análise atenta do dizer e de seus efeitos.

Superada essa etapa de observação epilinguística, a proposta avança para um segundo momento, agora voltado à sistematização do conhecimento. Trata-se da introdução de uma metalinguagem que permita nomear e classificar o funcionamento linguístico observado, construindo saberes gramaticais a partir do uso. Como explica Geraldi (2013, p. 25), “trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, [...]”. Ao refletirem sobre os efeitos produzidos pelos pronomes indefinidos e, em seguida, identificarem sua classe e propriedades, os alunos passam a operar com a linguagem em dois níveis: o da experiência concreta de leitura e o da explicitação formal dos mecanismos que regem essa experiência. É esse movimento de conceituação que será aprofundado na próxima seção, a partir da definição gramatical da classe proposta por Neves (2000).

3.1. Conceituação gramatical: pronomes indefinidos e a atividade metalinguística

Após a leitura numa abordagem epilinguística das capas de filmes, em que os pronomes indefinidos foram observados em uso, a proposta avança para um segundo momento: a sistematização conceitual dessa classe de palavras. Trata-se agora de uma atividade metalinguística, em que se constroem conceitos e classificações a partir das percepções anteriormente mobilizadas na experiência de leitura.

Segundo Neves (2000, p. 533), “os pronomes indefinidos são, em princípio, palavras não-fóricas”, ou seja, não remetem a um referente previamente determinado no texto ou na situação comunicativa. Seu funcionamento está relacionado à indefinição semântica, seja quanto à identidade (alguém, ninguém, algo), seja quanto à quantidade (algum, nenhum, todo, vários). Esses pronomes instauram sentidos abertos, generalizantes ou ambíguos, desempenhando papel expressivo relevante na composição dos enunciados.

Na proposta, essa definição não é apresentada de forma isolada, mas surge após um percurso de leitura e análise, em que os alunos já vivenciaram os efeitos de sentido provocados por essas palavras em contextos reais de uso. Assim, o momento de conceituação gramatical, ancorado nas definições de Neves (2000), serve

para nomear e descrever formalmente um funcionamento que os estudantes já reconheceram na prática. Dessa forma, a atividade promove a integração entre experiência de linguagem e reflexão metalinguística, evitando que a gramática se reduza a uma listagem abstrata de categorias.

Esse momento de conceituação gramatical dos pronomes indefinidos é uma etapa essencial da proposta de sequência didática, pois garante ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado da língua, tal como descrito na gramática normativa. Trata-se de reconhecer que a escola também tem o papel de apresentar terminologias, classificações e descrições formais, desde que essas sejam integradas a práticas significativas de leitura e escrita. Ao explicitar as categorias já observadas no uso, essa etapa não rompe com a experiência anterior, mas a complementa, oferecendo ao aluno instrumentos conceituais para compreender e refletir sobre o funcionamento da língua de forma mais crítica e consciente.

Tal movimento, que parte do uso para a conceituação, permite que os alunos não apenas reconheçam os pronomes indefinidos em situações comunicativas reais, mas também compreendam os efeitos expressivos que produzem nos textos. Ao nomear as categorias e descrever seus funcionamentos, amplia-se o repertório linguístico dos estudantes, fortalecendo sua capacidade de leitura e de autoria. Na próxima etapa da proposta, esse conhecimento é mobilizado na criação de capas de filmes fictícios, em que os pronomes indefinidos passam a ser utilizados de modo intencional na composição de enunciados multimodais.

3.2. Produção de capas: criação de enunciados e escolhas multimodais

Um dos aspectos centrais desta proposta de sequência didática simulada está na possibilidade de o aluno construir um enunciado multimodal significativo por meio da capa de filme, articulando elementos verbais e visuais em um mesmo espaço de sentido. O título com pronome indefinido não opera isoladamente: ele se realiza discursivamente na relação com a imagem escolhida, o enquadramento da cena, a tipografia empregada e a paleta de cores.

Por isso, um dos critérios de análise mais relevantes da produção dos alunos é observar como essas modalidades interagem de forma coerente e intencional, construindo o efeito de sentido desejado.

Nesse processo, a proposta se ancora na compreensão de que o texto, hoje, “muda – em sua concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação” (Ribeiro, 2021, p. 11). Essa constatação exige que a escola também transforme suas práticas de leitura e escrita, reconhecendo que o texto contemporâneo não se estrutura apenas pela linguagem verbal. Ao compor uma capa de filme, o aluno é levado a trabalhar com múltiplos recursos expressivos – palavras, imagens, layout, cores – que se combinam na construção do enunciado. Trata-se, portanto, de uma leitura e produção que exigem mais do que decodificar letras: exigem interpretar relações entre modos diversos de significar.

A proposta de sequência didática, ao exigir a seleção de um pronome indefinido no título e sua articulação com elementos visuais, estimula no aluno uma atitude crítica e criadora.

Como afirma Ribeiro (2021, p. 91), a leitura contemporânea precisa considerar o texto como “uma tecitura, [...] uma rede de signos ou modos que trabalham em composição, orquestrados”. Ao planejar sua capa, o estudante precisa tomar decisões quanto ao que será dito com palavras, o que será sugerido pela imagem e como esses modos interagem para afetar o leitor, isto é, precisa atuar como autor de um enunciado multimodal.

Essa produção também exige que o aluno desenvolva estratégias de seleção e combinação entre os modos, indo além do uso isolado de palavras ou imagens. Como destaca Ribeiro (2021):

[...] a leitura também é um processo ativo por excelência, importante em muitos níveis de linguagem. É fundamental ter atenção não apenas aos modos, aos recursos que podem ser empregados na produção de textos, mas também à sua organização, à seleção dessas combinações, pois esse, sim, é o amálgama que tece um texto e pode atribuir à composição sentidos que não estão em cada modo isoladamente (Ribeiro, 2021, p. 142-143).

Ao afirmar isso, a autora aponta que não basta reconhecer os modos presentes em um texto, é preciso compreender como suas combinações específicas geram efeitos de sentido singulares e contextualmente situados. É justamente nesse ponto que a proposta se ancora: ao planejar sua capa, o estudante precisa decidir se a ameaça, no caso de um filme de suspense, será verbalizada no título ou sugerida pela imagem, se o pronome indefinido atuará com ênfase ou ambiguidade, se a paleta de cores irá reforçar o clima da trama ou contrapor-se a ele. Essas decisões revelam a compreensão do texto como composição intencional de sentidos, e não como sobreposição de elementos, e por isso são centrais na avaliação do efeito de sentido na proposta.

Logo, a escolha do pronome indefinido no título não deve ser entendida apenas como um exercício de aplicação gramatical, mas como um gesto enunciativo que contribui para a construção da cena comunicativa. Ao optar por “ninguém”, “alguém”, “nada” ou “qualquer um”, o aluno está operando com uma forma de posicionamento discursivo, seja para criar suspense, sugerir anonimato, indicar indiferença ou generalizar uma ação. E esses efeitos só se realizam plenamente quando articulados aos demais modos da capa, o que exige do aluno não apenas o conhecimento da classe gramatical, mas a capacidade de manipular seus usos em situações de produção com objetivos comunicativos claros.

Dessa forma, a produção das capas na proposta simulada evidencia como o uso de pronomes indefinidos pode ser explorado em contextos multimodais significativos, exigindo do aluno não apenas o domínio da forma, mas a sensibilidade para construir sentidos por meio da interação entre os modos. A análise desse processo revela que ensinar gramática não precisa se limitar à nomeação de classes ou à repetição de estruturas, mas pode envolver práticas de autoria em que a linguagem é mobilizada como ferramenta expressiva, cultural e crítica.

4. Considerações finais

A proposta de sequência didática simulada apresentada neste artigo busca contribuir para uma abordagem mais significativa e

crítica do ensino de gramática no Ensino Médio, articulando leitura, análise linguística e produção textual em um percurso centrado no uso real da língua. Ao explorar o funcionamento dos pronomes indefinidos em textos multimodais, especialmente em capas de filmes, a atividade valoriza tanto a observação dos efeitos de sentido quanto a sistematização conceitual desses usos, unindo, assim, práticas epilinguísticas e metalinguísticas.

A sequência didática foi construída de modo a favorecer a leitura do texto em funcionamento antes da apresentação das categorias gramaticais, permitindo que o conceito emergja da leitura e da reflexão. O momento de produção, por sua vez, potencializa a autoria

dos alunos e amplia sua competência semiótica, ao exigir que articulem recursos verbais e visuais de maneira intencional e crítica. Com isso, o ensino de pronomes indefinidos deixa de partir de um exercício de classificação ou substituição para tornar-se uma experiência de criação de sentido.

Ainda que simulada, a proposta aponta caminhos possíveis para práticas de ensino que integrem gramática e discurso, uso e reflexão, forma e sentido. Ao considerar a linguagem em sua materialidade social e multimodal, o trabalho contribui para formar leitores e produtores mais conscientes dos efeitos que constroem e das escolhas que fazem. Espera-se que experiências como esta inspirem professores a reconfigurar suas práticas, reconhecendo o potencial pedagógico da articulação entre leitura crítica, conhecimento gramatical e autoria.

Referências

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (1998). Front Pages: (The Critical) *Analysis of Newspaper Layout*. In: BELL, A.; GARRET, P. (orgs.). **Approaches to Media Discourse**. Hoboken: Blackwell Publishing.

NEVES, Maria Helena de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais:** leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

O USO DAS FORMAS PRONOMINAIS “A GENTE” E “ESTA GENTE” NO FALAR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SANTANA DO ARARI (MARAJÓ): UMA ABORDAGEM VOLTADA AO ENSINO DE PRONOMES

Elizete Ferreira Morais Barbosa

Este artigo analisa o uso das proformas pronominais “a gente” e da expressão pronominal “esta gente” no falar da Comunidade Remanescente Quilombola de Santana do Arari, localizada na Ilha do Marajó, no estado do Pará. Ancorado em uma perspectiva sociolinguística e discursiva, o estudo compreende a língua como prática social, indissociável dos processos de identidade, pertencimento e resistência cultural. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a 50 moradores da comunidade, com idades entre 18 e 70 anos. Os resultados evidenciam que “a gente” funciona predominantemente como pronome de primeira pessoa do plural, associado à coletividade, à horizontalidade das relações sociais e à solidariedade comunitária. Já a expressão “esta gente” apresenta forte carga identitária e discursiva, sendo mobilizada em narrativas de memória, ancestralidade, orgulho e resistência, além de operar, em determinados contextos, como marcador de fronteira simbólica entre o “nós” e o “outro”. Conclui-se que essas proformas transcendem a função gramatical, constituindo recursos discursivos fundamentais para a afirmação cultural e a preservação da memória coletiva da comunidade quilombola de Santana do Arari.

Palavras-chave: sociolinguística; quilombo; pronomes; identidade. Marajó.

Introdução

A língua, enquanto prática social, constitui-se como um dos principais instrumentos de construção de identidade e de afirma-

ção cultural, sendo também um espaço privilegiado para o ensino e a reflexão linguística. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, compreender a língua em uso implica reconhecer que determinadas formas pronominais, como “a gente” e “esta gente”, ultrapassam a função gramatical de simples substituição de sujeitos, assumindo papéis discursivos que revelam pertencimento, coletividade e resistência. Essas proformas pronominais, amplamente empregadas na oralidade, configuram-se como marcas de variação linguística que refletem a dinamicidade do português brasileiro e sua adaptação às necessidades comunicativas dos falantes, o que demanda abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade linguística.

No âmbito da oralidade brasileira, o uso de “a gente” consolidou-se como alternativa ao pronome “nós”, especialmente em registros informais e cotidianos, tornando-se um objeto central para o ensino de pronomes pessoais. Conforme observa Bechara (2009, p. 145), trata-se de uma forma morfologicamente singular, mas semanticamente plural, aspecto que frequentemente suscita questionamentos no processo de ensino-aprendizagem da concordância verbal. Perini (2010, p. 114) reforça que o emprego de “a gente” é legítimo e recorrente, funcionando como marcador pragmático de solidariedade, enquanto Castilho (2014, p. 233) destaca que o português brasileiro privilegia construções que reforçam vínculos sociais, sendo essa proforma um exemplo expressivo de gramaticalização. Diante disso, torna-se necessário investigar como tais usos podem ser incorporados ao ensino de pronomes de maneira reflexiva e contextualizada.

Por sua vez, a expressão “esta gente” apresenta uma dimensão identitária ainda mais marcada, ampliando as possibilidades de abordagem no ensino de pronomes e de processos de referência discursiva. Campos e Jucá (2023, p. 108) ressaltam que seu uso em comunidades tradicionais amazônicas evoca ancestralidade e memória coletiva, funcionando como símbolo de resistência cultural. Em narrativas históricas e discursos comunitários, “esta gente” não apenas identifica o grupo, mas também reafirma sua trajetória de luta e pertencimento ao território. Conforme aponta

Faraco (2017, p. 93), essas formas devem ser compreendidas à luz da variação linguística, perspectiva essencial para um ensino de Língua Portuguesa comprometido com a valorização das práticas linguísticas dos falantes.

Nos contextos de povos tradicionais amazônidas, como as comunidades quilombolas do Marajó, o emprego dessas proformas pronominais assume relevância pedagógica particular, pois permite articular o ensino de pronomes à valorização da identidade linguística local. Campos (2018, p. 47) evidencia que o uso de “a gente” na fala amazônica marca a horizontalidade das relações sociais, reforçando a coletividade. Neves (2000, p. 212), em sua Gramática de Usos do Português, enfatiza que expressões como “a gente” e “esta gente” integram a gramática de uso do português brasileiro, legitimando-se como práticas linguísticas que devem ser consideradas no ensino dos pronomes pessoais.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar o uso das proformas pronominais “a gente” e “esta gente” na fala da comunidade quilombola de Santana do Arari, no Marajó, buscando compreender seu funcionamento gramatical e discursivo e suas contribuições para o ensino de pronomes pessoais a partir de uma perspectiva sociolinguística e pedagógica. Especificamente, pretende-se investigar os valores semânticos, pragmáticos e identitários associados a essas formas, bem como refletir sobre suas implicações para o ensino da concordância verbal e para a abordagem da variação linguística em sala de aula.

Dessa forma, o trabalho é orientado pela seguinte questão norteadora: de que maneira o uso das proformas pronominais “a gente” e “esta gente” na fala da comunidade quilombola de Santana do Arari pode contribuir para o ensino de pronomes pessoais, considerando a variação linguística e a valorização da identidade cultural? Ao adotar essa perspectiva, o estudo insere-se em uma abordagem que reconhece a legitimidade da oralidade e da diversidade linguística como elementos centrais para um ensino de Língua Portuguesa mais inclusivo e socialmente comprometido.

1. Referencial teórico

1.1. Proforma Nominal: Conceito Linguístico

A linguagem é mais do que um meio de comunicação: ela é a estrutura que molda o pensamento humano. Segundo Ferdinand de Saussure (1916, mp.14), “a língua é um sistema de signos que expressa ideias”. Essa concepção inaugura a visão estruturalista da linguagem como um sistema organizado, no qual cada elemento tem função e valor. Dentro desse sistema, o conceito linguístico refere-se à compreensão dos componentes que constituem a língua – fonemas, morfemas, sintagmas e, especialmente, as proformas nominais, que são fundamentais para a coesão textual e a construção de sentido.

Para Lopes (2003, p.45), proformas nominais são expressões que substituem nomes ou grupos nominais, podendo adquirir valor pronominal. Elas emergem no uso linguístico como formas de simplificação e generalização, mas também como marcas de estilo e identidade. A autora destaca que “a gente” passou por um processo de gramaticalização, tornando-se um pronome pessoal informal, equivalente a “nós”, mas com flexão verbal na terceira pessoa do singular.

Já “esta gente” mantém estrutura nominal (pronome demonstrativo + substantivo), funcionando como proforma referencial. Seu uso carrega valor afetivo, histórico ou crítico, dependendo do contexto enunciativo. No português brasileiro, “a gente” é uma forma pronominal que equivale a “nós”, enquanto “esta gente” pode designar um grupo específico com o qual o falante se identifica. Como marca de coletividade e afetividade na fala dos moradores de Santana do Arari, onde o uso do “a gente” é amplamente utilizado como forma de inclusão e pertencimento. Mais do que uma simples substituição de “nós”, esse pronome carrega uma carga afetiva e comunitária. Exemplos comuns incluem:

- (1) A gente planta junto, colhe junto.
- (2) Esta gente sabe como é viver aqui, com o rio e com a terra.

Nos exemplos (1) e (2) acima, o fenômeno do “a gente” não apenas indica um grupo de pessoas, mas reforça a ideia de coletividade, de vivência compartilhada e de saberes transmitidos oralmente. O “a gente” ainda pode servir como: Uma forma de afirmar a identidade quilombola como uma experiência comum e solidária; marca de união e vivência compartilhada; é usado em contextos cotidianos: trabalho, celebrações, saberes; expressa pertencimento e horizontalidade.

1.2. O “A Gente” e “Esta/Essa Gente” no Português do Brasil e no contexto de Santana do Arari

No português brasileiro, a expressão “a gente” tem sido amplamente investigada em razão de sua natureza híbrida e de sua produtividade no uso cotidiano. Tradicionalmente descrita por gramáticas normativas como uma expressão nominal de valor indefinido, “a gente” refere-se a um conjunto de pessoas de forma genérica. No entanto, estudos voltados à descrição do português brasileiro evidenciam que essa expressão tem assumido, em muitas variedades da língua, funções pronominais equivalentes ao pronome pessoal “nós”, sobretudo em contextos de oralidade e de interação menos monitorada (Perini, 2010; Castilho, 2010).

Esse entendimento, entretanto, não é consensual no campo gramatical. Bechara (2009), por exemplo, não classifica a expressão “a gente” como pronome, tratando-a como uma expressão lexicalizada típica de registros menos formais, razão pela qual não a inclui no quadro pronominal. De modo semelhante, Neves (2011) também não a reconhece como pronome pessoal. Em contrapartida, gramáticas descritivas do português brasileiro, como as de Perini (2010) e Castilho (2010), incorporam “a gente” ao sistema pronominal, reconhecendo seu comportamento sintático e discursivo semelhante ao de um pronome pessoal de primeira pessoa do plural, ainda que com concordância verbal predominantemente no singular.

No contexto discursivo de Santana do Arari, além do uso recorrente de “a gente”, observa-se a presença significativa da expressão “esta gente” ou “essa gente”, cujo funcionamento extrapola a simples referência coletiva. Diferentemente de “a gente”, que tende

a diluir fronteiras identitárias, “esta/essa gente” opera como uma proforma nominal com forte carga discursiva e identitária, frequentemente mobilizada em enunciados de afirmação, resistência ou contraste simbólico.

Considere-se, por exemplo, o enunciado em (3):

(3) Esta gente não se dobra fácil.

Nesse caso, o valor da expressão não se restringe à referência a um grupo genérico. O demonstrativo “esta” assume função dêitica discursiva, não necessariamente espacial, marcando pertencimento e proximidade simbólica com o locutor. A ausência do advérbio “aqui” reforça que a dêixis não se ancora apenas no espaço físico, mas na posição enunciativa de quem fala, configurando um “nós” coletivo em oposição implícita a um “outro”.

Há, contudo, usos em que “essa gente” não opera como marca identitária positiva, mas como estratégia de distanciamento avaliativo, aproximando-se de um valor quase depreciativo ou crítico, conforme o exemplo em (4):

(4) Essa gente pensa que tudo se resolve com promessa.

Nesse emprego, o demonstrativo “essa” contribui para a construção de um referente coletivo percebido como externo ao grupo do locutor, produzindo um efeito discursivo de afastamento e julgamento. Diferentemente do uso identitário de “esta gente”, aqui a expressão aproxima-se semanticamente de um “eles”, evidenciando que a escolha do demonstrativo não é neutra, mas orientada pelo posicionamento discursivo do sujeito.

Assim, a alternância entre “a gente”, “esta gente” e “essa gente” revela não apenas variação linguística, mas também nuances de construção identitária, pertencimento e avaliação social. Enquanto “a gente” tende a funcionar como pronome inclusivo e menos marcado, “esta/essa gente” atua como proforma referencial estratégica, capaz de delimitar fronteiras simbólicas, expressar solidariedade ou instaurar distanciamento. Desse modo, tais escolhas lexicais refletem práticas discursivas situadas, profundamente relacionadas às dinâmicas sociais e culturais locais.

Quadro 1 – Comparação Sociolinguística.

Pronome	Função Principal	Carga Emocional	Contexto comum
A gente	Inclusão, coletividade	Afetiva	Cotidiano, tarefas comunitárias
Esta gente	Identidade, resistência	Enfática	Defesa cultural, afirmação social

Fonte: A autora (2025).

Essa variação mostra como a linguagem é usada estrategicamente para construir narrativas de pertencimento e diferenciação, de acordo com a classificação e organização das variáveis que deram origem às categorias/perguntas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Variáveis e categorias.

VARIÁVEIS	CATEGORIAS
1. Contexto Sociolinguístico	Como você descreveria o modo de falar da comunidade quilombola de Santana do Arari?
	Quais são as principais características linguísticas que diferenciam o falar quilombola do português padrão?
	Você acredita que o uso das expressões “a gente” e “esta gente” reflete a identidade da comunidade? Por quê?
2. Identidade e Resistência	Como o uso das proformas nominais contribui para a construção da identidade coletiva da comunidade?
	Você percebe alguma relação entre o uso dessas expressões e a resistência cultural da comunidade?
	Em que contextos essas expressões são mais frequentemente utilizadas?
3. Alteridade e Inclusão	Como a expressão “esta gente” é usada para marcar diferenças entre grupos ou comportamentos?
	Você poderia dar exemplos de situações em que “a gente” é usado para promover inclusão?
	Existe alguma ambivalência no uso de “esta gente” dentro da comunidade?
4. Memória e Práticas Discursivas	De que forma o uso dessas expressões está ligado à memória coletiva da comunidade?
	Como essas práticas discursivas influenciam as relações entre os membros da comunidade e com grupos externos?
	Você acredita que essas expressões têm mudado ao longo do tempo? Se sim, como?

Fonte: A autora (2025).

Na variável 1, como contexto sociolinguístico, a expressão “a gente” / “esta gente”, embora gramaticalmente singular, é usada como pronome de primeira pessoa do plural, substituindo “nós”. No falar quilombola, seu uso é recorrente e carrega uma carga afetiva e comunitária. Em narrativas como em (5),

(5) A gente faz o plantio junto, a gente colhe junto / Esta gente vive junto.

observa-se a construção de um sujeito coletivo, que reforça os laços de solidariedade e cooperação. Como aponta Bortoni-Ricardo (2005). O uso de “a gente” em comunidades rurais e tradicionais está associado a uma visão de mundo centrada no coletivo, na reciprocidade e na oralidade.

Nas variáveis 2, Identidade e Resistência Linguística, as formas analisadas funcionam como estratégias discursivas que expressam resistência à homogeneização linguística e à invisibilização histórica. Como afirma Lacerda (2014), o falar quilombola é uma prática de resistência, pois preserva formas de expressão que desafiam o padrão normativo. Observe os exemplos no falar de moradores da comunidade no exemplo (6):

(6) Aqui a gente é dono dessas terras por direito / Esta gente toda aqui lutô pelos nossos direitos, porque é daqui que a gente tira o sustento para criar as famílias.

Em (6), o uso de “a gente” e “esta gente” revela uma gramática afetiva, em que o sentido é construído pela relação entre os falantes, o contexto e a memória coletiva. Essas expressões também funcionam como formas de posicionamento político, especialmente em contextos de reivindicação de direitos, como nas assembleias comunitárias e encontros com órgãos públicos.

Nas variáveis 3, a expressão “esta gente” é usada para marcar distância, seja em relação a grupos externos ou a comportamentos internos que se desviam das normas comunitárias, conforme o exemplo (7):

(7) Esta gente que vem de fora não entende nosso jeito.

Em (7), há uma construção de fronteira simbólica entre o “nós” e o “outro”. Segundo Hall (2006), a identidade é construída por meio da diferença: o “outro” é necessário para que o “eu” se defina. “Esta gente” funciona, nesse sentido, como um marcador de alteridade.

No entanto, o uso de “esta gente” pode ser ambivalente. Em contextos de autocrítica, os próprios membros da comunidade usam a expressão para refletir sobre mudanças internas:

(8) Esta gente anda esquecendo dos costumes.

Essa ambivalência revela uma consciência discursiva sofisticada, em que o falante negocia identidades, posições e pertencimentos.

Nas variáveis 4, os sintagmas “a gente” e “esta gente” no falar quilombola de Santana do Arari transcendem sua função gramatical.

(9) Esta gente mora aqui desde a época das bisavós / Dessa terra que a gente tira o sustento.

No que se observa nos trechos da fala dos moradores, as proformas são expressões vivas de uma identidade coletiva, de uma memória ancestral e de uma prática discursiva que resiste, afirma e transforma. Reconhecer e estudar essas formas é essencial para compreender a riqueza do português falado no Brasil e para valorizar as vozes que historicamente foram silenciadas.

1.3. As proformas nominais no ensino de Língua Portuguesa: implicações pedagógicas e a valorização dos usos linguísticos

O ensino de Língua Portuguesa, historicamente marcado por uma abordagem normativa e prescritiva, tem sido objeto de críticas no campo da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, sobretudo no que se refere à desvalorização dos usos linguísticos efetivamente praticados pelos falantes. Nesse contexto, o estudo das proformas nominais – como pronomes, expressões referenciais e formas de retomada nominal – assume papel relevante, uma vez que evidencia a dinâmica do funcionamento da língua em uso e suas variações socioculturais.

De acordo com Neves (2011), as proformas nominais devem ser compreendidas a partir de uma gramática de usos, isto é, considerando as condições discursivas e contextuais em que são empregadas. Essa perspectiva se opõe à visão tradicional que privilegia categorias estanques e desconsidera a funcionalidade das formas

linguísticas. Castilho (2010) e Perini (2010) reforçam essa concepção ao defenderem uma gramática do português brasileiro baseada no uso real da língua, reconhecendo a legitimidade de estruturas frequentemente marginalizadas no ensino escolar.

No âmbito educacional, a insistência em um modelo único de norma culta contribui para a produção e a manutenção do preconceito linguístico, conforme analisa Bagno (2007). Segundo o autor, formas como o uso de “a gente” em lugar de “nós”, amplamente difundidas no português brasileiro, são exemplos de proformas nominais que, embora funcionais e sistemáticas, ainda sofrem estigmatização no contexto escolar. Lopes (2003) demonstra que a inserção de “a gente” no quadro pronominal do português não é um desvio, mas um processo linguístico consolidado historicamente.

A Sociolinguística, especialmente a partir dos estudos de Labov (2008), oferece subsídios fundamentais para a compreensão da variação linguística como fenômeno inerente às línguas naturais. Bortoni-Ricardo (2004; 2005) destaca a importância de considerar as comunidades de fala e os diferentes repertórios linguísticos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com proformas nominais pode contribuir para uma educação linguística mais inclusiva, que reconheça a diversidade de usos e promova a reflexão crítica sobre a língua.

Além disso, a valorização dos usos linguísticos está diretamente relacionada às questões identitárias e culturais. Hall (2006) aponta que a linguagem é um elemento central na construção das identidades sociais. Estudos como o de Lacerda (2014), ao analisar falares quilombolas, evidenciam como determinadas práticas linguísticas funcionam como formas de resistência cultural, reforçando a necessidade de um ensino que respeite e valorize essas manifestações.

Do ponto de vista discursivo, Orlandi (2009) contribui para a compreensão das proformas nominais como elementos que constroem sentidos no texto, articulando linguagem, sujeito e ideologia. Essa abordagem dialoga com a Linguística Aplicada Crítica, defendida por Pennycook (2001), ao propor um ensino de língua com-

prometido com questões sociais, políticas e culturais, rompendo com práticas pedagógicas excludentes.

Por fim, ao considerar metodologias de pesquisa que fundamentam análises qualitativas no campo educacional, Creswell (2010) e Minayo (2014) reforçam a importância de estudos que levem em conta o contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos. Assim, o ensino das proformas nominais, quando orientado por uma perspectiva sociolinguística e discursiva, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a língua como prática social, conforme também discutido por Calvet (2002) no âmbito das políticas linguísticas.

Dessa forma, trabalhar as proformas nominais no ensino de Língua Portuguesa implica repensar práticas pedagógicas tradicionais, promovendo a valorização dos usos linguísticos e o reconhecimento da diversidade que caracteriza o português brasileiro.

2. Metodologia

Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa de campo, com abordagem mista, articulando procedimentos qualitativos e quantitativos, de caráter descritivo, exploratório e aplicado, conforme orientações da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. A adoção dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos linguísticos em uso e suas implicações para o ensino de pronomes, considerando-os em seu contexto social, cultural e histórico específico (Creswell, 2010; Minayo, 2014).

A investigação foi realizada na Comunidade Remanescente Quilombola de Santana do Arari, localizada na zona rural do município de Ponta de Pedras, na Ilha do Marajó, estado do Pará. O lócus da pesquisa foi selecionado em função de sua relevância histórica, social, cultural e linguística, bem como pela estreita relação entre identidade coletiva, práticas discursivas locais e processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente no que se refere ao uso de pronomes pessoais na oralidade.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas e questionários, aplicados a 50 falantes da comunidade, com idades entre

18 e 70 anos, contemplando diferentes níveis de escolaridade. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, permitindo ao pesquisador conduzir o diálogo a partir de um roteiro previamente elaborado, sem restringir a emergência de enunciados espontâneos. Esse procedimento mostrou-se fundamental para observar o uso natural das proformas pronominais “a gente” e “esta gente”, possibilitando a análise de seus valores gramaticais, discursivos e pedagógicos no contexto da oralidade.

Os questionários tiveram como objetivo levantar informações sociolinguísticas e educacionais dos participantes, tais como idade, escolaridade, experiências escolares e contextos de uso da língua. Esses dados subsidiaram a análise quantitativa, permitindo identificar a frequência de uso das proformas pronominais investigadas e possíveis correlações entre fatores sociais, trajetórias escolares e escolhas linguísticas, em consonância com os pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008; Bortoni-Ricardo, 2004).

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos teóricos da Sociolinguística, especialmente no que se refere aos conceitos de variação e mudança linguística, considerando a língua como um fenômeno heterogêneo, dinâmico e socialmente condicionado. Paralelamente, os dados foram interpretados à luz de contribuições da Linguística Aplicada e do ensino de gramática em perspectiva funcional e reflexiva, buscando compreender de que maneira o uso das proformas pronominais pode subsidiar práticas pedagógicas voltadas ao ensino de pronomes pessoais. Os dados qualitativos foram analisados considerando o contexto sociocultural da comunidade, enquanto os dados quantitativos auxiliaram na sistematização e validação dos padrões observados, conforme a proposta de integração metodológica defendida por Creswell (2010).

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma leitura aprofundada das práticas linguísticas da comunidade quilombola de Santana do Arari, articulando descrição linguística e reflexão pedagógica. Tal abordagem respeita as especificidades históricas, identitárias e culturais da comunidade investigada e, ao mesmo tempo, assegura rigor científico na coleta, análise e interpretação

dos dados, contribuindo para o ensino de pronomes em uma perspectiva inclusiva, contextualizada e socialmente situada.

3. Resultados e discussões

3.1. O Uso de “Agente”

De acordo com a elaboração e dos dados do quadro 03, dos 50 participantes, 92% afirmaram utilizar “a gente” no dia a dia, principalmente em contextos de trabalho coletivo, práticas religiosas e conversas informais. Apenas 8% relataram preferir “nós”, geralmente em situações formais ou influenciadas pela escolarização. Exemplos de uso relatados:

(10) A gente planta junto na roça. (Participante, 45 anos)

(11) A gente reza todo dia na festa de Sant’Ana. (Participante, 62 anos)

A análise qualitativa revelou que a proforma “a gente” é percebida como uma expressão de coesão comunitária, reforçando o sentimento de pertencimento e horizontalidade.

Quadro 3 – Tabulação dos dados.

PERGUNTA	RESPOSTA	PERCENTUAL %
Você utiliza “a gente” no dia a dia?	Sim	92%
	Não	8%
Você utiliza “esta gente”?	Sim	78%
	Não	22%
“A gente” é diferente de “nós”?	Sim	85%
	Não	15%
A linguagem é importante para a comunidade?	Sim	100%
	Não	0%

Fonte: A autora (2025).

3.2. Uso de “Esta Gente”

A expressão “esta gente” foi reconhecida por 78% dos participantes como uma forma de referência à própria comunidade, associada a valores afetivos, identitários e de pertencimento, enquanto 22% relataram não a utilizar, vinculando seu uso a contextos percebidos como mais externos ou formais. Esse dado evidencia que a escolha linguística não é homogênea, mas atravessada por diferentes

posicionamentos discursivos, conforme propõe a Sociolinguística ao compreender a língua como prática social situada (Bortoni-Ricardo, 2005; Labov, 2008).

Os exemplos em (12) revelam que a expressão opera como uma próforma nominal de forte carga simbólica, funcionando menos como simples referente coletivo e mais como um marcador identitário.

(12) Esta gente aqui tem força, tem fé. (Participante, 33 anos) / Esta gente vive do que a terra dá, com dignidade. (Participante, 70 anos)

Nesse sentido, o demonstrativo “esta” exerce função dêitica discursiva, sinalizando proximidade simbólica e alinhamento entre locutor e grupo, o que reforça a construção de um “nós” coletivo, em oposição implícita a um “outro” externo. Tal uso dialoga com Hall (2006), ao evidenciar que a identidade é construída discursivamente, a partir de narrativas de pertencimento e diferenciação.

Os dados indicam ainda que “esta gente” tende a emergir com maior frequência em discursos públicos, relatos de memória e narrativas que enfatizam resistência, ancestralidade e continuidade histórica da comunidade quilombola. Essa recorrência confirma o que Lacerda (2014) observa ao analisar falares quilombolas como espaços de resistência simbólica, nos quais a linguagem assume papel central na afirmação cultural e na preservação da memória coletiva. O fato de 100% dos participantes associarem o modo de falar local à preservação da cultura e da memória reforça a compreensão de que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento político e identitário, conforme defendem Bagno (2007) e Calvet (2002).

No que se refere ao uso de “a gente”, os depoimentos presentes em (13) e (14) evidenciam o caráter inclusivo e relacional dessa forma pronominal.

(13) A gente é como uma família. Todo mundo se ajuda. (Participante, 28 anos)

(14) Quando eu falo ‘a gente’, eu sinto que estou falando de todos nós juntos. (Participante, 50 anos)

Em consonância com as análises de Perini (2010) e Castilho (2010), “a gente” funciona como um pronome de primeira pessoa do plural no português brasileiro, favorecendo a construção de vínculos de solidariedade e coletividade, com menor marcação discursiva de fronteiras identitárias.

Já nos depoimentos referentes a “esta gente” em (15) e (16) observa-se uma alternância significativa entre as duas formas. Essa alternância confirma que a escolha entre “a gente” e “esta gente” não é aleatória, mas orientada pela intencionalidade discursiva do falante. Enquanto “a gente” constrói um “nós” inclusivo e afetivo, “esta gente” intensifica o valor identitário, funcionando como uma estratégia de autoafirmação coletiva.

(15) Esta gente é forte, é guerreira. A gente nunca desiste. (Participante, 65 anos)

(16) Eu uso ‘esta gente’ quando quero mostrar orgulho da nossa comunidade”. (Participante, 40 anos)

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, essa escolha lexical pode ser compreendida como um gesto de inscrição do sujeito em uma formação discursiva específica, na qual a língua materializa relações de poder, memória e identidade (Orlandi, 2009). Assim, os dados analisados demonstram que, no contexto da Comunidade Remanescente Quilombola de Santana do Arari, as expressões “a gente” e “esta gente” coexistem, mas desempenham funções discursivas distintas, refletindo modos diversos de pertencimento, resistência e valorização da cultura local.

Os resultados evidenciam que o uso recorrente da proforma “a gente” na comunidade quilombola de Santana do Arari confirma sua plena funcionalidade como pronome de primeira pessoa do plural no português brasileiro em uso. Esse dado é particularmente relevante para o ensino de pronomes, pois demonstra que a aprendizagem gramatical não pode se restringir à apresentação de quadros normativos estanques, desvinculados das práticas linguísticas reais dos falantes. Ao reconhecer “a gente” como forma legítima de expressão da coletividade, o ensino de Língua Portuguesa pode

promover uma abordagem mais reflexiva da concordância verbal, problematizando a coexistência entre forma morfológica singular e valor semântico plural, conforme já apontado por gramáticas de uso e estudos sociolinguísticos.

Além disso, a forte associação de “a gente” a valores de solidariedade, horizontalidade e pertencimento comunitário indica que o ensino de pronomes pode ultrapassar a dimensão estrutural e incorporar aspectos discursivos e pragmáticos da língua. Em sala de aula, trabalhar essa proforma a partir de situações comunicativas reais – como narrativas de trabalho coletivo, práticas culturais e experiências cotidianas – contribui para que os alunos compreendam que as escolhas pronominais são também escolhas de posicionamento social e identitário. Dessa forma, o ensino de pronomes passa a dialogar com a construção de sentidos e com a realidade sociocultural dos estudantes.

No caso da expressão “esta gente”, os resultados mostram que seu uso assume uma carga identitária ainda mais marcada, funcionando como recurso discursivo de autoafirmação, memória e resistência. Essa constatação amplia as possibilidades pedagógicas no ensino de pronomes e proformas nominais, pois permite discutir em sala de aula como elementos aparentemente simples — como o uso de um demonstrativo — produzem efeitos de sentido relacionados à proximidade, ao distanciamento e à construção simbólica do “nós” e do “outro”. Assim, o ensino de pronomes pode articular-se ao trabalho com referenciação, dêixis discursiva e identidade, favorecendo uma compreensão mais crítica e contextualizada da língua.

Por fim, os achados reforçam a necessidade de um ensino de pronomes comprometido com a valorização da diversidade linguística e com o combate ao preconceito linguístico. Ao incorporar formas como “a gente” e “esta gente” ao trabalho pedagógico, não como desvios, mas como objetos legítimos de análise, o professor contribui para a formação de sujeitos linguísticos mais conscientes e críticos. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa demonstram que o ensino de pronomes, quando fundamentado em dados reais de uso e

orientado por uma perspectiva sociolinguística, torna-se um espaço privilegiado para articular gramática, discurso e identidade, promovendo uma educação linguística mais inclusiva e socialmente situada.

4. Considerações finais

O presente estudo permitiu compreender que o uso das proformas “a gente” e “esta gente” no falar da Comunidade Remanescente Quilombola de Santana do Arari não se limita a aspectos meramente gramaticais ou estruturais da língua. Ao contrário, essas formas linguísticas revelam-se profundamente articuladas às dimensões sociais, culturais e históricas que constituem a experiência coletiva da comunidade, funcionando como marcas de pertencimento, memória e resistência.

Os resultados evidenciaram que “a gente” é amplamente utilizado pelos falantes como um pronome de valor coletivo, associado à solidariedade, à cooperação e à horizontalidade das relações sociais, especialmente em contextos de trabalho, práticas religiosas e interações cotidianas. Esse uso confirma as análises de gramáticas descritivas do português brasileiro, que reconhecem “a gente” como uma forma pronominal legitimada pelo uso e pela funcionalidade discursiva, em consonância com a realidade sociocultural dos falantes.

Por sua vez, a expressão “esta gente” apresentou-se como uma proforma de forte carga identitária, mobilizada sobretudo em discursos públicos, narrativas históricas e contextos de afirmação cultural. Seu emprego reforça vínculos simbólicos com o território, com a ancestralidade e com a trajetória de luta da comunidade quilombola, além de operar, em determinados contextos, como marcador de alteridade e de fronteira simbólica entre o “nós” e o “outro”. Tal ambivalência evidencia a complexidade discursiva dessa expressão e sua relevância para a construção de identidades coletivas.

Dessa forma, conclui-se que as proformas analisadas constituem recursos discursivos fundamentais para a compreensão do português falado em comunidades quilombolas da Amazônia, reafirmando a necessidade de valorizar a diversidade linguística e reconhecer a oralidade como espaço legítimo de produção de sabe-

res, memória e identidade. Estudos como este contribuem não apenas para o avanço da Sociolinguística, mas também para o fortalecimento de práticas acadêmicas comprometidas com a visibilidade e o respeito às vozes historicamente silenciadas.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. Stella Maris. **Sociolinguística: estudo das comunidades de fala no Brasil.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CALVET, Louis-Jean. **A guerra das línguas e as políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LACERDA, Aline. Falares quilombolas: práticas linguísticas e resistência. **Revista da ABRALIN**, v. 13, n. 2, p. 45–62, 2014.
- LOPES, Célia Regina dos Santos. **A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português.** Frankfurt am Main; Madrid: Vervuert; Iberoamericana, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
-

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

O USO DO FUTURO DO PRESENTE DO INDICATIVO NO POEMA *VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA*, DE MANUEL BANDEIRA

Mariane de Fatima Rodrigues Coelho

Este trabalho analisa a relevância da criatividade linguística por meio do uso do tempo verbal futuro do presente indicativo no poema *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manoel Bandeira. O objetivo principal é investigar de que modo o poeta mobiliza esse tempo verbal não apenas como elemento de coesão e coerência textual, mas também como recurso estético e expressivo que potencializa a construção simbólica e subjetiva do poema. A pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, fundamenta-se na análise textual do poema à luz de teorias linguísticas e literárias, com ênfase na funcionalidade discursiva dos tempos verbais. Considera-se como essa escolha verbal colabora para a constituição de uma linguagem poética marcada pela fuga da realidade e pela projeção de um espaço utópico. O embasamento teórico apoia-se em autores como Bagno (2012), Faraco (2009, 2019), Artaud (1999), Geraldi (1997), Bechara (2009), Moraes; Galiuzzi (2007, 2011), Jakobson (2000), cujas contribuições auxiliam na compreensão da articulação entre forma e sentido no discurso poético. Os resultados apontam que o uso expressivo do futuro do presente indicativo, em articulação com a subjetividade do eu lírico, contribui de forma decisiva para a criação de uma atmosfera surreal e idealizada, evidenciando o papel da gramática como ferramenta criativa no fazer poético.

Palavras-chave: futuro do presente; poesia; criatividade linguística.

Introdução

A poesia é uma das formas mais expressivas da linguagem humana, na qual a norma gramatical é, muitas vezes, resignificada em nome da arte. Nesse gênero, os recursos linguísticos adquirem novos contornos e funções, sendo frequentemente reu-

tilizados para compor atmosferas, construir imagens e provocar emoções. É nesse contexto que se insere o poema Vou-me embora pra Pasárgada, de Manoel Bandeira, texto emblemático da literatura brasileira, que projeta um espaço utópico e imaginário como forma de evasão da realidade.

Esta pesquisa, intitulada “O Uso do Futuro do Presente Indicativo no Poema Vou-me Embora pra Pasárgada, de Manoel Bandeira, surgiu a partir dos estudos realizados na disciplina Gramática e Significação, no curso de Mestrado em Língua Portuguesa e suas Respektivas Literaturas, na Universidade do Estado do Pará. A proposta foi desenvolvida após leituras e discussões de diversas obras de autores que abordam a gramática brasileira em diferentes contextos, além do desejo de aprofundar os estudos sobre o referido poema, considerando que este trabalho integrará o trabalho final do curso.

Fundamentando-se em estudos realizados por pesquisadores da área, a pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: como a estrutura da língua pode ser empregada de forma artística e expressiva?

O objetivo principal do estudo é investigar de que modo o poeta mobiliza o tempo verbal futuro do presente do indicativo, não apenas como elemento de coesão e coerência textual, mas também como recurso estético e expressivo que potencializa a construção simbólica e subjetiva do poema.

Os objetivos específicos incluem: compreender como o uso do verbo no futuro do presente indicativo colabora para a construção simbólica e subjetiva do espaço utópico presente no poema; investigar como o verbo no futuro do presente contribui para a coesão e coerência textual na organização do poema; examinar o papel do tempo verbal como recurso expressivo e estético na construção da linguagem poética.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir de forma significativa para o enriquecimento das práticas de análise textual e da reflexão crítica sobre a utilização da linguagem poética, ressaltando o valor da gramática enquanto instrumento de criatividade artística. Nos tópicos seguintes, serão apresentados os fundamentos teóricos que embasam a análise, a metodologia adotada para

a interpretação do poema, bem como a discussão dos resultados obtidos, com vistas a responder à questão central desta investigação.

1. Caminho teórico

1.1. A construção da linguagem literária e o contexto histórico-social

A compreensão e a transformação da linguagem no universo literário vão além da simples organização de palavras. É necessário explorar os contextos históricos, sociais, culturais e estéticos que permeiam a produção literária. Segundo Artaud (1999), “sendo a literatura o produto variável e flutuante de cada sociedade, está por isso sujeita às mudanças sociais e às revoluções do espírito humano, cujas evoluções segue, refletindo as ideias e paixões que agitam os homens” (p. 28-29).

Diante desse pressuposto, a inspiração para a criação dos poemas surge a partir dos acontecimentos de cada época, refletindo os sentimentos, as ideologias e as inquietações vividas pela sociedade. Assim, a linguagem poética torna-se não apenas uma expressão artística, mas também um registro sensível de seu tempo.

No Modernismo, período marcado pela ruptura com o idealismo romântico e pela crise existencial do sujeito moderno, os poetas passaram a utilizar os tempos verbais como recurso expressivo. Com uma linguagem mais livre e próxima da realidade, manifestaram suas inquietações diante das transformações sociais e culturais. Manoel Bandeira foi um dos grandes poetas deste período que utilizou, em suas poesias, uma linguagem simples para expressar seus sentimentos diante da realidade que vivenciava.

Na estrofe abaixo do poema Poética, de Manoel Bandeira, ele utiliza o tempo verbal no futuro do presente – mas – “há de ser” – para expressar o que almeja para o futuro:

Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.
Quero a poesia que não **há de ser** poesia,
A poesia que há de ser compreendida pelas classes operárias,
Pelas cozinheiras com olhares espantados,
Pelas lavadeiras com seus pés molhados,
Pelos pipoqueiros.

(Manuel Bandeira. Poesia Completa e Prosa. Rio de Janeiro. Aguilar, 1974)

Ao empregar o futuro do presente, “há de ser”, percebe-se que o tempo verbal não se limita a uma construção gramatical, mas funciona como instrumento de transformação literária e social, refletindo perfeitamente o espírito modernista. Bandeira rompe com os modelos tradicionais de forma e conteúdo, buscando uma expressão mais autêntica e espontânea. Seus versos não apenas retratam os dramas do cotidiano, mas também revelam o sentimento de inadequação e fragilidade do ser humano diante da modernidade.

1.2 A linguagem poética e a criatividade gramatical

A linguagem poética e a criatividade gramatical utilizadas pelos poetas na poesia são capazes de ressignificar e reinventar as estruturas linguísticas, além de proporcionar aos apreciadores da leitura poética um sentimento de encantamento, muitas vezes decorrente da identificação com as experiências e emoções expressas nos versos.

De acordo com Jakobson (2000):

O pendor para a MENSAGEM como tal, o enfoque da mensagem pela mensagem, constitui a função POÉTICA da linguagem. A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo da combinação. A Poética trata fundamentalmente do problema: ‘O que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte?’ A seleção opera na escolha das unidades linguísticas, enquanto a combinação opera na forma como essas unidades se encadeiam (Jakobson, 2000. p. 127-128).

Nesse sentido, os poetas utilizam a linguagem não apenas como meio de comunicação, mas também como recurso estético, por meio do qual enfatizam a forma artística de sua criação e, principalmente, transformam a estrutura linguística do texto. O encantamento provocado pela poesia resulta tanto do conteúdo simbólico e emocional quanto da engenhosidade com que as palavras são selecionadas e organizadas.

1.3 Os tempos verbais na poesia como forma de expressar sentimentos

No ensino tradicional da língua portuguesa, ao se abordar o uso dos tempos verbais nos textos, a principal preocupação é

com a correção gramatical conforme a norma-padrão. A análise geralmente se limita a verificar se os verbos estão empregados de acordo com as regras morfosintáticas, sem considerar outras dimensões de sentido. Pouco se reflete sobre o uso dos tempos verbais sob uma perspectiva semântico-discursiva. Em nenhum momento se pensa nos tempos verbais como recursos capazes de expressar estados emocionais, desejos ou estratégias de fuga da realidade.

Segundo Faraco (2009):

Os tempos verbais não se limitam a localizar ações no tempo cronológico. Eles também constroem pontos de vista, expressam atitudes e posicionamentos do falante em relação ao que é dito. Assim, são profundamente discursivos e ideológicos (Faraco, 2009, p. 87).

Diante disso, fica evidente que o uso dos tempos verbais nos poemas vai além da simples marcação temporal (passado, presente, futuro). Sua contribuição na construção do discurso é fundamental para que os poetas, ao compor seus textos, os utilizem também como forma de expressar sentimentos. A escolha do tempo verbal a ser utilizado no poema parte da visão do poeta sobre como ele contribuirá para a representação e a expressividade do texto poético.

São raras as reflexões que envolvem o uso dos tempos verbais sob uma perspectiva semântico-discursiva, os tempos verbais são analisados no poema apenas no contexto cronológico, não há interesse em analisá-los como recursos capazes de expressar estados emocionais, desejos ou estratégias de fuga da realidade. Geraldi (1997, p. 8) ressalta que “ensinar língua não é ensinar regras, é ensinar a dizer, a escutar, a ler e a escrever sentidos”. Essa perspectiva nos leva a refletir o envolvimento do uso dos tempos verbais na construção do poema para além de seguir uma estrutura gramaticalmente correta de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, ele destaca a importância de compreender a linguagem como prática de sentido, o que inclui reconhecer o papel expressivo e ideológico dos tempos verbais nos textos poéticos.

1.4 O futuro do presente indicativo como meio de fuga simbólica do eu lírico

Na sua função tradicional, o verbo no futuro do presente do indicativo é utilizado para indicar ações que ainda irão acontecer, aparecendo em contextos de previsões, promessas ou afirmações. Exemplos comuns incluem: “Amanhã acordarei cedo” ou “Ela viajará às vinte horas.” Nesse uso mais convencional, o tempo verbal está vinculado à linha do tempo cronológica, localizando a ação em um momento posterior ao da fala, no entanto, essa forma verbal pode assumir outras funções para além da temporalidade objetiva.

Segundo Bagno (2012, p. 560), o uso do futuro do presente do indicativo vai além da função de indicar ações que ainda irão ocorrer, ele também pode ser empregado para expressar sentimentos, intenções e desejos do falante.

No universo literário, o eu lírico utiliza o tempo do futuro do presente do indicativo como forma de planejar seus sonhos e anseios em um futuro idealizado. Tal escolha verbal adquire maior força expressiva, à medida que o futuro do presente do indicativo se transforma em um mecanismo simbólico de concretização do desejo.

Ao empregar esse tempo verbal, o sujeito poético não apenas imagina um futuro, mas o constrói linguisticamente como um espaço possível, ainda que utópico. A linguagem, portanto, não apenas descreve um futuro, mas o performa como uma realidade idealizada, convertendo o desejo em afirmação. Essa característica é particularmente evidente em textos em que a imaginação, o sonho ou a fuga da realidade se manifestam de forma marcante — como é o caso do poema *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manuel Bandeira

De acordo com Bechara (2009, 450-453), em sua abordagem gramatical, “a forma de futuro do presente simples pode ser utilizada para manifestar polidez, e seu uso ocorre como denotador de desejo.” Neste sentido o autor evidencia como o futuro do presente, além de situar uma ação no tempo, pode carregar tons expressivos, como o desejo, aproximando-se do uso poético e subjetivo realizado pelo eu lírico.

2. Análise do poema *Vou-me embora pra pasárgada*: o futuro como projeção do desejo

Tendo como tema “O Uso do Futuro do Presente no Poema Vou-me Embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, com foco na análise textual e discursiva do poema. A fundamentação teórica apoia-se em autores da linguística e da análise do discurso, que defendem que a linguagem poética transcende a função meramente informativa da língua, constituindo-se como um espaço de expressividade, subjetividade e construção simbólica.

A escolha do poema justifica-se por sua riqueza linguística e por ser um exemplo simbólico de como os tempos verbais podem funcionar como recursos estéticos e significativos, além de sua relevância no contexto da literatura brasileira moderna. A análise concentra-se, sobretudo, na forma como o futuro do presente do indicativo é mobilizado pelo eu lírico para representar o desejo de evasão, a projeção de um mundo idealizado e a construção de uma realidade alternativa à experiência concreta.

A metodologia consiste em uma leitura detalhada, seguida da aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes; Galiuzzi (2007, 2011). Esse procedimento envolve três etapas: unitarização (fragmentação do texto em unidades de análise), categorização (agrupamento por funções semânticas) e elaboração do metatexto (síntese interpretativa).

A investigação também busca evidenciar como a escolha dos tempos verbais contribui para a construção da atmosfera lírica do poema, permitindo ao eu lírico não apenas imaginar um futuro utópico, mas também o construir linguisticamente. Assim, a gramática é compreendida não como um conjunto rígido de normas, mas como um sistema funcional e simbólico, capaz de servir à criação artística e à expressão da subjetividade.

Manuel Bandeira publicou o poema “Vou-me embora pra Pasárgada” no livro *Libertinagem*, em 1930. A poesia foi criada e inspirada no contexto de intensos conflitos emocionais vividos pelo autor. Após ser diagnosticado com tuberculose, Bandeira acredita-

va que poderia morrer a qualquer momento, o que influenciou profundamente o tom de tristeza profunda no livro e o forte desejo de fugir da realidade.

2.1. Análise dos dados

Logo na primeira estrofe, o movimento de evasão é explicitamente anunciado:

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

No verso inicial, embora a forma verbal 'vou' esteja formalmente no presente do indicativo, ele assume valor prospectivo, funcionando como ponto de partida para a projeção de um plano futuro. Em seguida, observa-se a alternância entre o presente (sou, tenho) e o futuro do presente (*escolherei*). Essa combinação contribui para a construção de um espaço utópico que, embora projetado no futuro, é apresentado como uma realidade já afirmada no plano do discurso.

Nas estrofes seguintes, o futuro do presente passa a predominar, como se observa nos versos:

Lá sou amigo do rei;
Terei a mulher que eu quiser;
Andarei de bicicleta;
Tomarei banho de mar;
Subirei no pau de sebo.

Aqui, os verbos no futuro do presente não indicam apenas ações que ocorrerão posteriormente, mas funcionam como atos de desejo. O eu lírico afirma, por meio da linguagem, a possibilidade de viver em outro tempo e outro espaço, no qual suas vontades são plenamente realizadas. O futuro deixa de ser apenas um marcador cronológico e passa a desempenhar uma função expressiva e simbólica.

Esse uso reiterado do futuro do presente confere ao poema uma tonalidade afirmativa e utópica. Conforme observa Faraco (2009), os tempos verbais constroem pontos de vista e atitudes. No poema, a atitude do eu lírico é a negação do presente doloroso e

a afirmação de um futuro possível, ainda que apenas no plano da linguagem.

Na sexta estrofe, o emprego do futuro do presente intensifica-se e reforça a ideia de plenitude e encantamento:

Em Pasárgada tem tudo
Lá serei feliz
E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!

Os verbos serei, farei, andarei, montarei, subirei e tomarei constroem uma imagem de vida ativa, livre e prazerosa, em contraste direto com a limitação física e emocional vivida pelo poeta no presente histórico. O futuro do presente, nesse contexto, atua como mecanismo de compensação simbólica, projetando uma existência idealizada.

Na estrofe final, observa-se a fusão entre o futuro projetado e a memória afetiva:

E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar

Aqui, o futuro convive com a evocação da infância, criando uma articulação entre projeção e lembrança. O tempo verbal permite ao eu lírico não apenas imaginar o futuro, mas também reconstruir simbolicamente um passado idealizado, reforçando o caráter subjetivo e afetivo da linguagem poética.

Dessa forma, o futuro do presente em Vou-me embora pra Pasárgada transcende sua função cronológica e transforma-se em um recurso expressivo fundamental. Pasárgada não se configura como um lugar real, mas como um “lugar do verbo”, um território linguístico no qual o futuro pode ser afirmado como realização simbólica dos desejos mais íntimos do sujeito poético.

A análise dos dados ocorreu por meio da interpretação e do reconhecimento do uso do futuro do presente do indicativo no poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, evidenciando a relevância desse tempo verbal na construção da dimensão subjetiva e simbólica do texto.

No que se refere aos resultados e interpretações decorrentes da aplicação da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), observou-se que:

Na etapa de unitarização, voltada à identificação das unidades de análise, os fragmentos foram extraídos a partir dos versos do poema, com foco específico nas formas verbais no futuro do presente do indicativo, o que permitiu identificar que o futuro do presente não é utilizado apenas para marcar temporalmente ações futuras, mas sobretudo para expressar o desejo de fuga, a projeção de um espaço idealizado e a construção de um universo utópico. Essa escolha verbal permite ao eu lírico configurar uma realidade alternativa, marcada pela esperança e pela criação simbólica, conforme discutido por Bagno (2012), que destaca o uso do futuro para expressar intenções e anseios.

Na etapa de categorização, observou-se que as unidades de análise foram agrupadas em categorias semânticas, revelando os sentidos recorrentes mobilizados pelo texto e contribuindo para o surgimento de três categorias principais:

A primeira categoria identificada foi a fuga da realidade, expressa por verbos como “vou-me embora” e “deito na beira do rio”, que denotam o desejo de escapar do sofrimento presente; A segunda categoria, idealização do futuro, foi representada por verbos no futuro do presente do indicativo como: “farei”, “andarei”, “tomarei”, os quais, além de indicarem ações futuras planejam um modo utópico e idealizado, por fim a terceira categoria, afirmação da subjetividade, foi evidenciada pelo uso do presente do indicativo, como em “sou amigo do rei” e “tenho a mulher que quero”, o que estabelecendo uma conexão direta entre o sujeito poético e uma realidade alternativa, já assumida como possível.

A partir das categorias identificadas, foi possível construir um metatexto interpretativo que evidencia a função do tempo verbal como dispositivo expressivo na estrutura do poema. O futuro do presente foi ressignificado no discurso poético: não como previsão, mas como projeção do desejo e reinvenção do sujeito. A linguagem poética de Bandeira mostra-se como um espaço simbólico em que a gramática é mobilizada de maneira criativa para realizar o impensável: fugir da finitude e da dor através do verbo. Pasárgada é uma invenção linguística que permite ao eu lírico viver, simbolicamente, aquilo que o presente nega.

A articulação entre forma verbal e subjetividade confirma a perspectiva de Geraldi (1997), segundo a qual a linguagem é prática de sentidos, em que o uso dos tempos verbais ultrapassa a função normativa para se tornar meio de expressão artística e ideológica.

A análise qualitativa permitiu compreender que o emprego dos tempos no poema contribui de forma significativa para a criação de um ambiente imaginário, destacando o papel da gramática como ferramenta criativa no fazer poético. Dessa forma, demonstrou-se que a criatividade linguística se expressa não apenas por meio do vocabulário, mas também nas escolhas morfosintáticas, que conferem voz à subjetividade do eu lírico e ampliam o alcance expressivo do texto.

É importante salientar aqui que a expressividade se manifesta de formas marcadamente distintas em textos da esfera midiática (como notícias e artigos de opinião) e em textos literários (como poemas), refletindo seus diferentes propósitos comunicativos. Se fizermos um cotejo com entre um texto Notícia e um texto Artigo de opinião, ambos da esfera midiática, teremos que o principal objetivo da notícia é informar o leitor sobre fatos reais e atuais de forma clara, direta e imparcial. Nesse texto, a linguagem denotativa (literal) predomina, e a expressividade é contida, visando a objetividade e a isenção de sentimentos ou opiniões pessoais do autor. A estrutura é pensada para transmitir informações (quem, o quê, onde, quando, por quê) de forma eficiente, sem deixar margem para múltiplas interpretações.

Já a expressividade no Artigo de Opinião, embora seja um texto também veiculado pela mídia, permite uma expressividade maior do que a Notícia. Ele tem um caráter argumentativo e expressa o ponto de vista e a interpretação pessoal do autor sobre determinado tema polêmico. A expressividade se manifesta na escolha de argumentos, no uso de adjetivos e, por vezes, em figuras de linguagem sutis, tudo com o objetivo de persuadir o leitor a concordar com a tese central. Contudo, mesmo aqui, a expressividade é direcionada para a eficácia do argumento, mantendo um vínculo com a realidade factual.

Quanto ao poema, inserido no gênero lírico e na esfera literária, tem como foco principal a expressão de sentimentos, sensações e visões de mundo subjetivas do eu-lírico, como já mencionamos mais adiante. A finalidade é predominantemente estética e emotiva, buscando o “embelezamento” da mensagem e a função poética da linguagem. A expressividade no poema é altamente subjetiva e aberta a múltiplas interpretações. Utiliza-se extensivamente a linguagem conotativa (figurada) por meio de recursos expressivos como metáforas, antíteses, metonímias, rimas, métrica e ritmo, que conferem densidade e complexidade ao texto. A estrutura (versos e estrofes livres ou fixos) também contribui para essa carga expressiva, que é central para a experiência estética da leitura.

Em resumo, enquanto a expressividade na mídia é uma ferramenta para garantir a eficácia da informação (notícia) ou do argumento (artigo de opinião) dentro de um contexto de objetividade e clareza, no poema, ela é a própria essência do texto, permitindo a exploração profunda do mundo interior e a criação de uma experiência estética única.

3. Considerações finais

As leituras e reflexões realizadas ao longo da análise do uso do futuro do presente do indicativo no poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, evidenciaram que esse tempo verbal é capaz de expressar desejos relacionados a uma realidade utópica. Além disso, revela o caráter poético presente na

própria gramática, ultrapassando sua função normativa e assumindo um papel essencial na construção de sentidos subjetivos, simbólicos e estéticos.

A aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD), possibilitou identificar três categorias interpretativas — fuga da realidade, idealização do futuro e afirmação da subjetividade — que demonstram como o eu lírico, por meio do uso dos verbos no futuro do presente, constrói linguisticamente um espaço de liberdade e realização simbólica. Pasárgada torna-se, assim, um território do verbo, onde a dor do presente é superada pela esperança de um tempo vindouro idealizado.

Essa perspectiva confirma a concepção de que a linguagem não deve ser vista apenas como sistema de regras, mas como prática de sentidos, conforme defendido por autores como Geraldini (1997) e Bagno (2012). A gramática, nesse contexto, deixa de ser uma estrutura rígida para se transformar em ferramenta criativa, que amplia o potencial expressivo da poesia e contribui para a formação crítica e sensível do leitor.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de um ensino de língua portuguesa que valorize a dimensão estética da linguagem, incentivando práticas de leitura e análise textual que reconheçam a potência expressiva dos elementos gramaticais. Dessa forma, os tempos verbais podem ser compreendidos não apenas como marcadores temporais, mas como elementos simbólicos que refletem emoções, desejos e posicionamentos do sujeito.

Conclui-se, portanto, que o futuro do presente, na obra de Bandeira, ressignifica o tempo, amplia o sentido da linguagem e fortalece a poesia como espaço de liberdade criativa e resistência simbólica. O estudo reafirma, assim, a relevância da análise linguística integrada à literatura, contribuindo para uma abordagem mais significativa, crítica e sensível no ensino e na pesquisa da linguagem poética.

Referências

- ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo.** Trad. de Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa.** Rio de Janeiro. Aguilar, 1974.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GERALDI, J. W. (1997). Concepções de linguagem e ensino de português. In: J. W. Geraldi (Org.). **O texto na sala de aula** (p. 39–46). São Paulo, SP: Ática.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2000. p. 127–128.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- _____. **Pesquisa qualitativa e análise textual discursiva:** processos reflexivos para a formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
-

ALÉM DA NORMA: A CONTRIBUIÇÃO DOS LIVROS INFANTIS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA EM UMA PERSPECTIVA AMPLIADA

Núbia Luzia Alencar Fonseca Dias

Neste artigo, busca-se desenvolver uma proposta didático-metodológica para o ensino de gramática na escola, a partir do uso de livros infantis ilustrados como recurso pedagógico. Inicialmente, discute-se o conceito de gramática, considerando perspectivas tradicionais e contemporâneas e suas implicações para o ensino. A partir disso, objetiva-se apresentar uma proposta que envolva a leitura, o diálogo e a reflexão sobre a língua por meio de livros ilustrados infantis para um ensino de gramática contextualizado, criativo e reflexivo, alinhado às perspectivas contemporâneas da Linguística e da Linguística Aplicada, que propõem o estudo da língua utilizando metodologias que envolvam análises epilinguísticas e metalinguísticas. Para isso, dialoga-se com pressupostos conceituais indicados pela BNCC (2018), especialmente no que diz respeito ao eixo de análise linguística, que orienta o uso de textos orais, escritos e semióticos para a compreensão e produção textual. Como exemplo, apresenta-se uma proposta de abordagem pedagógica utilizando o livro “Achimpa” de Catarina Sobral e a obra “Greve” da mesma autora. Com essa sugestão de atividade almeja-se instigar uma reflexão acerca de práticas lúdicas que favoreçam a aprendizagem da gramática de forma contextualizada e significativa, considerando: Qual o objetivo do ensino de gramática na escola hoje? Será que é possível uma abordagem mais lúdica e didática? Autores como Bechara (2009), Franchi (1991), Faraco (2008), Perini (2010) e Vieira (2014) são mobilizados como fundamentação teórica, com vistas a oferecer subsídios para professores que buscam ofertar um ensino de língua mais dinâmico, crítico e próximo da realidade dos alunos.

Palavras-chave: linguística aplicada; ensino de gramática; gramática contextualizada.

Introdução

Por décadas, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem sido criticado por adotar uma abordagem predominantemente prescritiva e descontextualizada da gramática normativa. Essa abordagem se caracteriza pelo foco excessivo na nomenclatura e classificação das unidades linguísticas, pelo uso de frases inventadas e isoladas, fundada na crença em uma língua supostamente uniforme e inalterável, com base na dicotomia “certo-errado”.

Relatos de pesquisas nos estudos da linguagem partilham a ideia de que o ensino de gramática na escola nunca foi tarefa fácil, e, atualmente, permanece desafiador. Isso porque, segundo Bechara (2009), um dos gramáticos mais respeitados do nosso País, o ensino de gramática na escola vem sofrendo algumas crises geradas por fenômenos de ordem política e de natureza linguística, que acarretaram mudanças nos rumos do ensino de linguagem. Iniciada a partir dos anos 1960, essa crise gerou uma barreira ao ensino de gramática e ocasionou nos currículos escolares a substituição dessa atividade pelo uso de textos, o que provocou entre professores de língua materna enorme insegurança, pois pareciam perdidos no que ensinar a partir do texto. Apesar de uma década depois o ensino de gramática nunca ter sido abolido de vez das escolas, a gramática passou a ser vista como um horror, o que acarreta, atualmente, alunos manifestarem-se afirmando não gostar das aulas de português e preferiram estudar a língua somente sob o viés da oralidade, algo que se iniciou a partir da década de 60, conforme descreve Bechara (2009, p. 9).

Perini (2010) faz um diagnóstico do que considera estar errado no ensino de gramática, aponta três defeitos que, segundo ele, inutilizam o ensino enquanto disciplina: o primeiro diz respeito aos objetivos mal colocados. Para ele, dizer que aprender a gramática fará uma pessoa ler e escrever melhor é um equívoco, e por sinal, é um dos argumentos mais utilizados pelos professores quando querem convencer seus alunos a dedicarem-se ao estudo da gramática. O autor conclui que não há provas favoráveis a esse argumento e cita como exemplo o escritor Fernando Veríssimo, que afirma não saber nada a respeito de gramática e é um dos mais brilhantes autores de nosso País.

O segundo defeito atribui à metodologia inadequada quanto às aulas e explicações dos professores diante das dúvidas e incertezas dos alunos, pois apresentam modelos de frases e construções na língua culta escrita e dizem que este é o modelo correto a ser seguido, que qualquer outro uso fora desse “padrão” está incorreto, sem dar nenhum motivo racional para explicar por que os outros usos estão incorretos.

Já o terceiro defeito relaciona-se quanto à organização lógica da disciplina, que em função de uma distribuição fragmentada dos estudos da língua, separa conteúdos e mistura outros, sem uma conexão lógica e organizada, e não leva em conta, muitas vezes, os outros usos que se faz da língua, somente o uso da norma culta escrita.

Mas o que a gramática em si tem de tão ruim para causar tanta controvérsia e incômodos nos estudos da linguagem?

Historicamente, saber usar a língua portuguesa era sinônimo de saber gramática, o que significava decorar e saber empregar regras e normas complicadas, utilizar vocabulário culto e falar ou escrever difícil. E era exatamente isso que as escolas ensinavam.

Em contrapartida à essa visão tradicional, o fenômeno da criatividade e as novas concepções de linguagem têm ganhado relevância. Linguistas como Franchi (2006) e autores como Geraldini (2006), Possenti (2002), Neves (2002), entre outros, propõem uma renovação das concepções de linguagem e gramática, buscando articular o trabalho gramatical com a produção e interpretação de textos e com o uso real da língua. A linguagem não é um sistema fechado ou meramente instrumental, mas uma atividade criativa, dinâmica e constitutiva que organiza e elabora nossas experiências (Franchi, 2006).

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é suscitar uma possibilidade de trabalhar com a curiosidade acerca da língua, instigando nos estudantes o desejo de aprender sobre a linguagem que usam e que permeia suas vidas, com foco na formação de usuários competentes e críticos da língua. Daí, surge a necessidade de explorar recursos didáticos que permitam um ensino de gramática mais significativo e engajador.

Assim, os livros infantis, por sua natureza lúdica, imagética e narrativa, emergem como um potencial mediador para essa nova práxis pedagógica, sem cair na tentação de usar os mesmos métodos e técnicas vistas como inapropriadas, ultrapassadas e nada motivadoras.

1. Caminho teórico

1.1 Que gramática ensinar?

Quando falamos em gramática, segundo Travaglia (2001) e Possenti (2002) devemos considerar, basicamente, três concepções. A primeira é a normativa, entendida como o conjunto sistêmico que rege o falar e o escrever bem. Vista assim, é uma variedade linguística a ser seguida por todos os falantes da língua. Tais normas decorrem do uso que os escritores consagrados fazem da língua, e seus textos literários e bem escritos são exemplos incontestáveis do bom uso de normas e padrão a ser seguido. Pode-se dizer que é a concepção de gramática mais conhecida por professores e alunos da educação básica e a mais adotada pelos autores de gramática e de livros didáticos utilizados nas escolas.

A segunda concepção é a que se refere a um conjunto de regras que os cientistas encontram nos dados que analisam após o estudo da língua, sem trazer a noção de certo ou errado. Neste caso, a gramática é a descrição da estrutura e do funcionamento de determinada língua sem juízo de valor de um ou outro uso que se faz da língua. Em suma, é a concepção que enfatiza a descrição da língua oral, as diferentes formas de expressão existentes, quando e por quem os enunciados são produzidos.

Por fim, a terceira e última concepção não existe em livros. É denominada de gramática implícita ou internalizada, a que reconhece como gramática o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (Travaglia, 2001). Trata da competência internalizada do falante decorrente do desenvolvimento que ele constrói sobre a língua que fala ou estuda, a partir de suas próprias atividades linguísticas, sentido este introduzido por Noam Chomsky ao que chama de conhecimento implícito da língua e como ela funciona.

Definidos os conceitos que permeiam a palavra e o significado de gramática, resta agora contextualizá-la dentro do âmbito escolar.

1.2 A gramática internalizada e o papel da escola

Na escola, ainda hoje, é muito comum durante as aulas de língua portuguesa, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, o estudo de identificação e classificação das categorias gramaticais e as funções e relações que estabelecem em frases e orações. Muitas vezes trata-se de orações soltas e sem contextualização, outras vezes são frases extraídas de textos sem o contexto de uso e o propósito dessas construções na língua. Dessa maneira, permanecem as dúvidas, as incertezas e os desgostos diante da disciplina por parte da grande maioria dos estudantes. A quem cabe a responsabilidade por isso? Por que esse tipo de estudo enfadonho se perpetua?

Geraldi (2003) critica a gramática descontextualizada e propõe a “prática de análise linguística” como um dos eixos fundamentais do ensino de português, ao lado da leitura e produção de textos. Esta “nova expressão” vai além da gramática tradicional, incluindo conhecimentos relacionados ao texto e ao discurso. Para Geraldi, a análise linguística deve partir dos próprios textos produzidos pelos alunos, mas também pode se estender a outros textos, sejam eles literários, midiáticos e cotidianos, e por que não os livros infantis? O importante é que a reflexão sobre a língua não se atenha apenas aos níveis da palavra e da frase, mas incida também sobre o texto e o discurso.

Autores como Possenti (2002), Faraco (2008) e Vieira (2014) defendem a ideia de uma “gramática internalizada” cujos falantes já possuem ao chegar à escola. A função da escola, portanto, não é ensinar a gramática do zero, mas desenvolver essa capacidade inata dos alunos, expondo-os a um vasto panorama de experiências linguísticas, tanto na variedade padrão como em outras variedades, sem que isso signifique depreciação da variante linguística de seu grupo social. Para esses autores, o ensino de gramática deve ir além da metalinguagem, deve focar na reflexão sobre o funcionamento da língua e os efeitos de sentido decorrentes das escolhas estruturais realizadas pelos falantes.

Desde os anos 1980 e 1990, autores como Franchi (2006) e Geraldi (2006) vêm apontando que as atividades epilinguísticas merecem ocupar maior espaço no ensino de Língua Portuguesa. Franchi (2006), nos anos 1980, foi o primeiro pesquisador a se debruçar sobre a temática e a utilizar esse termo. Segundo o autor:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (Franchi, 2006, p. 97).

O referido autor sustenta que a gramática deve propiciar aos alunos a compreensão de como os recursos expressivos condicionam e possibilitam as diversas formas de significar a realidade, ressaltando o aspecto criativo da prática gramatical.

Por fim, o trabalho com a gramática na escola deve permear atividades de metalinguagem, que são as que permitem a descrição e a caracterização de elementos linguísticos e referem-se à língua usando nomenclaturas e terminologias a respeito dela, mas deve permear também as atividades epilinguísticas, que buscam instigar a reflexão sobre a língua, analisando as escolhas, os usos e artifícios que se faz dela.

1.3 Qual a importância do ensino de gramática na escola?

Evanildo Bechara (2009) em seu pequeno grande livro intitulado “Ensino de gramática: opressão? Liberdade? Admite que o ensino de língua portuguesa foi constituído desde sempre nos modelos gregos e romanos da gramática escolástica, isto é, exclusivamente pelo ensino gramatical, composto de regras de bem falar e escrever, o qual se perpetuou praticamente até os dias de hoje, sem que ficassem bem definidos os limites da eficácia desse método como proferiu o referido autor.

Contudo, Bechara (2009) não condena o ensino de gramática na escola, mas o modo como se opera esse ensino. Ele defende que se deva sim permanecer ensinando gramática e que se deva valorizar o ensino da modalidade escrita da língua, não somente a oral. Igualmente a ou-

tros autores que também defendem a permanência do ensino de gramática na escola, mas desde que seja contextualizado e apresentado em bases epistêmicas, dentro de uma concepção gramatical definida.

Isso quer dizer que o objetivo do ensino de gramática é ir além da memorização de regras e classificações, deve priorizar e capacitar os alunos a usarem a língua de forma eficaz e consciente em diversos contextos, deve ensinar a refletir criticamente sobre ela e a compreender seus mecanismos para a construção de sentido.

Para além disso, os documentos oficiais sobre currículo nunca deixaram de apostar ou de incluir os estudos gramaticais nas propostas curriculares do País. Podemos dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram um marco na mudança de nossos currículos, porque trouxeram para o cerne dos estudos a utilização do texto como unidade de sentido, com o propósito de levar os estudantes a refletirem acerca da língua e dos recursos linguísticos como mecanismos de utilização e criatividade nas interações sociais, sejam elas orais ou escritas. Com os PCNs pretendia-se superar a forma como era ensinada a língua e a gramática, propondo um ensino que valorizasse a língua em uso, a análise linguística contextualizada e a produção de textos em diferentes gêneros e situações.

Outro documento importante a ser mencionado é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC lançada em 2018. Nesse documento oficial o ensino da língua é pautado em quatro eixos, um deles refere-se ao estudo de análise linguística/ semiótica, que inclui a interpretação de textos a partir de imagens, símbolos, links e outros signos da língua. Sugerem que o trabalho com a gramática também deve ser contextualizado, assim como já previam os PCNs.

Diante disso, é notável o aspecto primordial e valorativo do ensino de gramática que vem pautado nos documentos oficiais curriculares e o quanto cabe à escola saber trabalhar esse valor.

2. O Livro Infantil na Construção da Criatividade Linguística

Até aqui vimos que o ensino de gramática tradicional frequentemente falha em despertar o interesse dos alunos, mesmo que esse trabalho seja pautado em uso de textos ou pelas metodologias

atuais de abordagem da língua como, por exemplo, a metalinguística, que, muitas vezes, baseia-se em exercícios descontextualizados e teóricos.

Uma proposta interessante concerne ao uso de livros infantis ilustrados para o trabalho com a língua no contexto escolar, utilizando-se de uma abordagem epilinguística que envolva a reflexão sobre as escolhas linguísticas feitas, que parte de situações reais de uso da língua, como acontece na mediação de leitura.

Os livros infantis, com suas diversas construções narrativas e recursos estilísticos, podem propiciar oportunidades para os alunos operarem sobre a linguagem, revisarem e transformarem textos, percebendo a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas opções expressivas. A leitura de diferentes obras permite a exploração de múltiplos caminhos de sentido, incentivando a “criatividade na linguagem” em um sentido amplo, conforme proposto por Franchi (2002) quando afirma que a “criatividade é um atributo do comportamento verbal e está presente em todo ato linguístico, que é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão” (Franchi, 2002, p. 49). Essa criatividade não se restringe à linguagem figurada, mas também à forma como a linguagem se sujeita às suas próprias regras e na construção das expressões mais simples.

Diversos livros infantis ilustrados oferecem um universo de linguagens que possibilitam a interação entre o livro e o leitor. Palavras, textos, frases, orações, poemas, imagens, sons, e até o silêncio dizem algo dentro de um livro e possibilitam sentidos completos e quase sempre atraentes, que podem capturar a atenção dos estudantes. Eles proporcionam contextos autênticos e relevantes de uso da linguagem, totalmente diferente das frases isoladas e inventadas que caracterizam o ensino tradicional. A narrativa, os personagens e as situações apresentadas nesses livros criam um ambiente propício para a compreensão da gramática em uso, ou seja, para que os alunos percebam como os elementos gramaticais contribuem para a construção de sentidos e para a efetividade da comunicação.

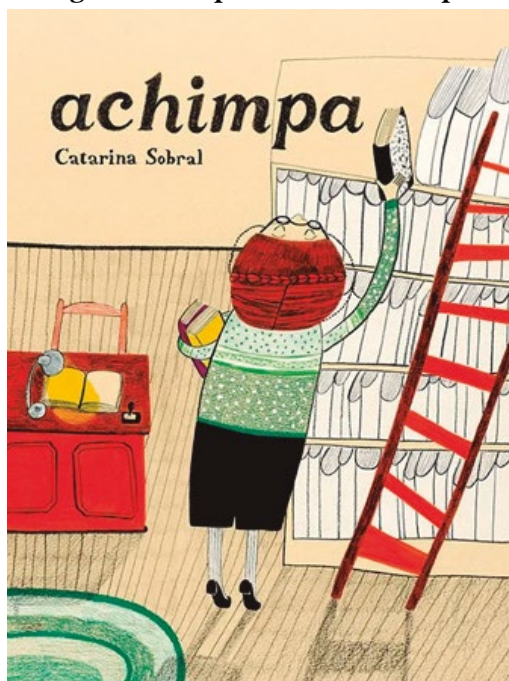
2.1 Uma proposta para o ensino de gramática na educação básica, a partir da leitura de livros infantis

Como proposta metodológica para trabalhar a gramática da língua portuguesa de forma contextualizada e lúdica, apresentam-se dois livros infantis como recurso didático, ambos da autora portuguesa Catarina Sobral.

2.1.1. Contextualização da obra *Achimpá*

O livro *Achimpá* foi lançado em Portugal no ano de 2012 e no Brasil no ano de 2014, escrito e ilustrado por Catarina Sobral, autora portuguesa que já ganhou vários prêmios por suas obras e recebeu várias indicações de melhores livros ilustrados para o público infanto-juvenil.

Figura 1 – Capa do livro *Achimpá*.



Fonte: Sobral (2014).

Nesta obra, Sobral (2014) apresenta de forma lúdica as classes gramaticais descritas pelas Gramáticas Normativas, fazendo da narrativa uma espécie de brincadeira com bastante humor e irre-

verência tanto no texto verbal quanto no texto imagético. Inicia-se com o (re)surgimento, a partir de um velho dicionário, de uma “nova” palavra que logo vira febre entre os usuários da língua. Num breve passar do tempo, a maioria das pessoas já incorpora a tal palavra em seu vocabulário utilizando-a como um verbo.

De repente, um linguista qualquer, mas bem respeitado, descobre que não se trata de um verbo e sim de um substantivo. No entanto, pesquisando com mais afinco descobre que o sentido dado a ela estava equivocado e não era substantivo e sim um adjetivo. Assim, rapidamente mudam de sentido operando agora como se a palavra fosse adjetivo. Porém, numa grande assembleia no parlamento, o ministro utiliza a nova palavra como um advérbio, e logo todos passam a usá-la do mesmo modo: “achimpadamente”.

No decorrer da narrativa, a utilização da palavra *achimpa* perpassa por todas as categorias gramaticais, causando confusões entre os moradores e muitos risos nos leitores. A autora apresenta muitas cenas de interação entre os moradores e como se dá a produção de significados das palavras.

Figura 2 – Ilustração do livro *Achimpa*.



Fonte: Sobral (2014).

2.1.2 Contextualização da obra *Greve*

A segunda obra a ser trabalhada em contexto de ensino-aprendizagem é o livro *Greve* da autora Catarina Sobral, lançado

como primeira edição em 2011, tanto em Portugal quanto no Brasil. Nessa obra, a autora apresenta um trabalho com foco na ortografia, mais um aspecto da Gramática Normativa.

Figura 3 – Capa do livro *Greve*.



Fonte: Sobral (2011).

Por meio de uma narrativa lúdica e irreverente, repleta de humor, o leitor acompanha a greve dos “pontos”, que causa um “deus nos acuda” entre os ministros e a sociedade, os quais sem “os pontos” não podem dar continuidade aos afazeres cotidianos porque tudo depende de um, dois ou mais pontos.

A primeira entrar em alvoroço foi a escrita, porque ela depende totalmente dos pontos para ser compreendida, e sem eles, não se compreendia mais nada do que se escrevia, porque devido à greve dos pontos estavam sem reticências, ponto de exclamação, ponto de interrogação e tantos outros pontos necessários à lógica dos textos.

Por exemplo, não se tinha como dar aula de geometria, porque tudo depende de um ponto “a” ou “b”. Nos hospitais não se tinha como dar nem tirar os pontos dos pacientes. Até os ônibus não podiam mais parar porque não tinham os pontos de ônibus.

Curadores de artes tiveram ataques, pois sumiram todos os pontos dos quadros dos artistas pontilhistas. Sobrou desespero até

para as bordadeiras que não podiam mais dar nenhum ponto cruz nem ponto-atrás. Ninguém sabia mais dar opinião sobre nada, pois sumiram até os pontos de vista.

E assim, a narrativa segue abordando as diversas nuances e sentidos da palavra e do uso de pontos, até chegar ao final em que a greve acaba e tudo volta ao curso habitual, mas nem tanto assim, pois, se insinua agora uma greve das linhas.

Figura 4 – Ilustração do livro Greve.



Fonte: Sobral, 2011.

2.2. Da proposta metodológica com o livro *Achimpa*

Sugere-se a leitura do livro *Achimpa*, mediada pelo professor, com foco na construção de sentidos e na reflexão sobre classes de palavras.

Em roda de conversa, propõe-se um roteiro de perguntas em duas etapas: (1) compreensão e apreciação; (2) análise linguística e reflexão metalinguística.

Etapa 1 — compreensão e apreciação:

- O que você achou mais interessante no livro?
- A história conseguiu causar riso em você?
- Que palavra é *achimpa*, apresentada no texto?
- Você já tinha ouvido alguém usar essa palavra?

Etapa 2 — análise linguística e reflexão metalinguística (em grupos):

- Você consegue dizer quantas vezes a palavra *achimpa* aparece no texto? Ela está sempre na mesma forma ou varia na escrita e/ou na pronúncia?
- Todas as ocorrências de *achimpa* têm o mesmo sentido? Por quê?
- Que sentidos são atribuídos à palavra *achimpa* ao longo da história? O que ela significa em cada contexto?
- Em cada trecho, *achimpa* pertence à mesma classe de palavras? Identifique as classes na ordem em que aparecem na narrativa. Pesquise em sua gramática.
- Na sua opinião, *achimpa* combina mais com qual classe de palavra? Justifique.
- Você já encontrou em um livro uma palavra cujo significado ou classe desconhecia? Como resolveu (e onde pesquisou)?
- O que são classes de palavras? Dê exemplos.
- Com apoio de um dicionário e/ou uma gramática crie pequenos trechos com palavras de diferentes classes gramaticais e apresente-os à turma.

Após a exploração geral do livro, o professor pode sistematizar, com apoio de gramáticas (normativas e descritivas), como se definem e categorizam as classes de palavras, em especial os verbos. Lembrando-se de que os livros ilustrados podem ser utilizados em todos os anos de ensino da educação básica, cabendo a cada professor/a fazer a adaptação dos usos de acordo com o grau de dificuldade e forma de abordagem apropriada a cada nível.

Também é possível incluir a discussão sobre variação linguística e sobre os efeitos de sentido decorrentes das escolhas gramaticais, o que deverá ser considerado tendo em vista o currículo da série e nível de ensino abordado.

2.3. Da proposta metodológica com o livro *Greve*

Propõe-se que o livro *Greve* seja explorado a partir da media-

ção de leitura e do debate coletivo, considerando os seguintes questionamentos:

- Qual sua opinião sobre o livro *Greve*?
- Que impressão a leitura causou em você?
- Por que a escrita foi a primeira a entrar em alvoroço quando os pontos desapareceram? Na sua opinião, os pontos são tão necessários assim? Por quê?
- Quantos sentidos o livro apresenta para a palavra “ponto”? Você conhecia todos esses sentidos?
- Há mais algum sentido ou significado da palavra “ponto” que você gostaria de mencionar?
- Você sabe dizer qual parte da gramática estuda os sinais de pontuação?
- Alguma vez sua escrita já foi mal interpretada ou mal compreendida por falta de pontuação? O que aconteceu?

Em duplas, os estudantes escrevem um pequeno texto sem nenhuma pontuação.

Em seguida, o professor solicita que as duplas troquem os textos; a dupla que receber o texto fará a pontuação.

Depois, compara-se as versões e discute-se se o sentido mudou com a pontuação realizada pela outra dupla.

Por fim, cada dupla reescreve o texto com a pontuação que considerar adequada e socializa o resultado com a turma.

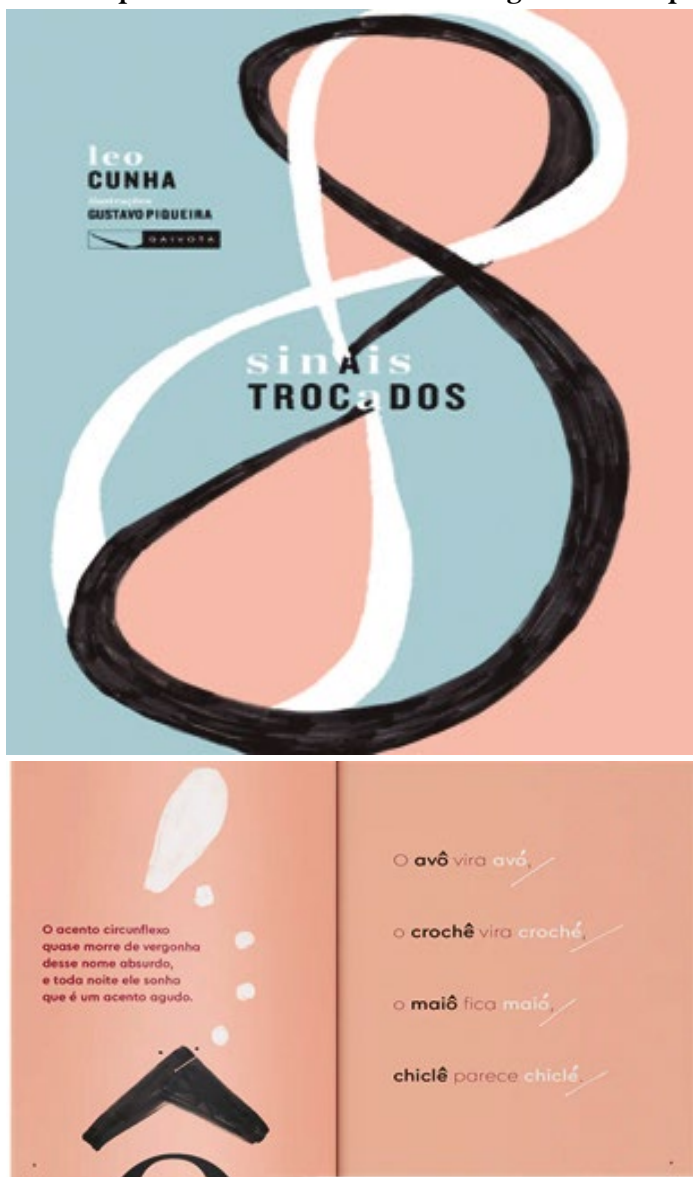
Vale pontuar que de acordo com o nível de ensino e a série a ser trabalhada, cada professor(a) poderá fazer adaptações quanto ao nível de dificuldade e formas de operar com sua turma, ampliando as atividades e acrescentando outras com maiores níveis de dificuldade e reflexão.

3. Mais livros, outras Possibilidades

Há muitas possibilidades de abordagem gramatical com a utilização de livros infanto-juvenis ilustrados. O livro *Sinais Trocados*, lançado em 2018 pelo autor brasileiro Léo Cunha, é um livro infantil ilustrado que fala sobre os sinais “til”, “cedilha” e “circunflexo” de

maneira brincante e descontraída, trazendo imagens e sons muito divertidos para um contexto de leitura, seguido de uma boa e proveitosa roda de conversa sobre esses sinais e suas representações nas palavras.

Figura 5 – Capa do livro *Sinais trocados* e imagem de uma página.



Fonte: Cunha; Piqueira (2018).

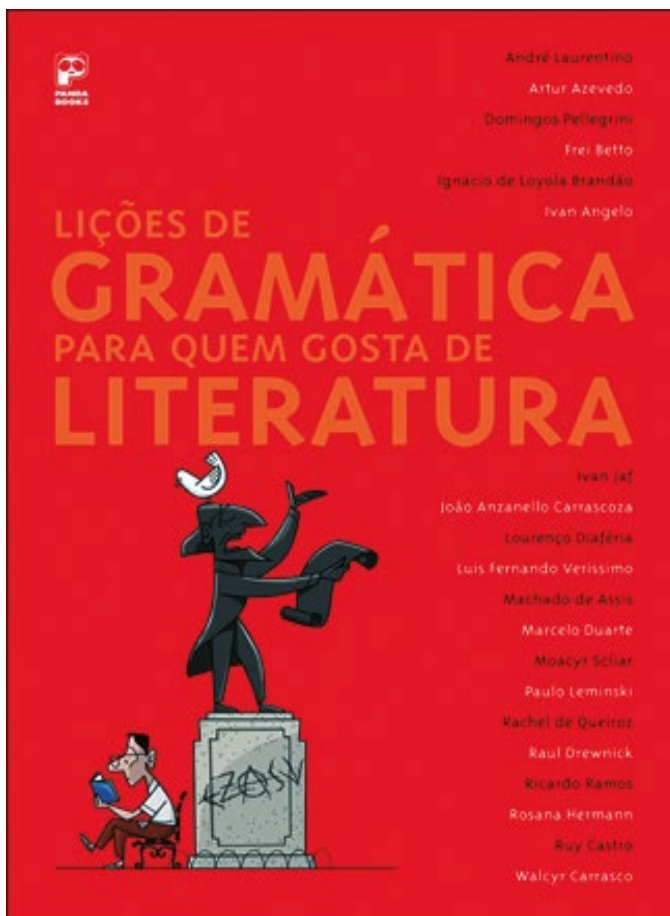
Da mesma maneira, o livro *Lições de Gramática para quem gosta de Literatura*, organizado por Carmem Lúcia Campos e Nilson Joaquim da Silva (2007), reúne uma antologia de autores dos mais renomados que, através de textos bem-humorados e bem escritos, abordam diversas questões acerca da linguagem, suscitando nos leitores a curiosidade e o encantamento pela língua portuguesa, à medida que os torna mais íntimos dela.

O livro traz 20 textos de grandes escritores brasileiros, com estilos diversos e um mesmo tema: a Língua Portuguesa. Uma antologia que prova que até a temida gramática pode render um belo texto literário nas mãos de escritores de talento como Luís Fernando Veríssimo e Rachel de Queiroz. Dentro desta coletânea, Ruy Castro brinca com o perigo do gerundismo, uma praga que tomou conta de nossa língua; Ignácio de Loyola Brandão explica o significado de duas novas palavras: “poblema” e “pobrema”; Rosana Hermann trata da “nova linguagem” chamada internetês; Ivan Ângelo fala sobre a batalha de um revisor contra os erros de textos jornalísticos e publicitários.

Cada um dos textos possibilita aos leitores a reflexão sobre os usos que fazemos da língua e os múltiplos sentidos que damos às nossas construções de frases, orações e textos orais e escritos, possibilitando verdadeiras lições de gramática.

Observa-se que nenhum dos livros aqui mencionados exclui a possibilidade de uso nos mais diversos níveis de ensino, desde o fundamental, até o nível superior, a única questão a ser levada em consideração é a adequação de acordo com o grau de abordagem e dificuldade previstos para cada nível ou série as quais os professores trabalham.

Figura 6 – Capa do livro Lições de Gramática para quem gosta de Literatura.



Fonte: Campos; Silva (2007).

Sem dúvida alguma há mais livros ilustrados que possam fazer essa ponte entre leitor e ensino de gramática, abrindo diversas possibilidades de abordagens para além das que foram apresentadas. O objetivo aqui era de proporcionar exemplos e abrir o diálogo com a literatura infanto juvenil.

4. Considerações finais

A natureza lúdica e narrativa dos livros infantis ilustrados pode resgatar o interesse dos alunos da educação fundamental, transformando a aula de gramática em uma experiência prazerosa e rele-

vante, dotada de significação e aprendizado. É importante escolher obras que ofereçam material rico para a exploração dos fenômenos gramaticais e que reflitam a realidade e os interesses dos alunos, passos fundamentais para um bom engajamento durante as aulas.

Utilizar atividades epilingüísticas contribuem para que os estudantes possam tomar consciência dos fenômenos linguísticos e suas implicações conforme as escolhas linguísticas realizadas nos contextos de uso da língua escrita, possibilitando também melhor compreensão de suas escolhas na língua oral.

Em suma, ao integrar o rico universo dos livros infanto-infantis a um ensino de gramática renovado e consciente das contribuições da Linguística e da Linguística Aplicada, os professores podem transformar a experiência de aprendizagem da língua, formando leitores, escritores e cidadãos mais críticos e proficientes.

Referências

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão ou liberdade?** São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CAMPOS, Carmen Lucia; SILVA, Nilson Joaquim da (org.). **Lições de gramática para quem gosta de literatura.** São Paulo: Panda Books, 2007.

CUNHA, Leo; PIQUEIRA, Gustavo. **Sinais trocados.** São Paulo: Editora Gaivota, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores.** São Paulo: Parábola, 2014.

FERRAZ, Telma; SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa na educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2002.

SOBRAL, Catarina. **Achimpa.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SOBRAL, Catarina. **Greve.** Lisboa: Orfeu Negro, 2011. (Coleção Orfeu Mini).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AS SUBSTITUIÇÕES DOS FONEMAS SURDOS E SONOROS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Thais da Silva Moraes

Durante a alfabetização, uma quantidade significativa de alunos vem apresentando em seus textos dificuldades de discriminação entre letra e som. Enquanto professora de língua portuguesa, percebi que não se tratava apenas de “desvios ortográficos”, mas, de substituições entre fonemas surdos e sonoros. Este artigo propõe como objetivo geral investigar as substituições fonético-fonológicas entre fonemas surdos e sonoros, recorrentes na produção escrita de alunos dos anos finais, turmas do 8º ano, de uma escola municipal do município de Salvaterra, no arquipélago do Marajó (PA), sob a perspectiva do Guia Teórico do Alfabetizador (Lemle, 2009), principalmente daqueles com alguma dificuldade de aquisição da escrita, buscando compreender os motivos subjacentes a essas ocorrências e propor estratégias didático-pedagógicas, a fim de minimizá-las. Os dados coletados foram extraídos de excertos de redações e ditados fonéticos aplicados com ferramenta de avaliação e diagnose de leitura e escrita durante as aulas de Língua Portuguesa. Teóricos como Ferreiro (1985), Soares (2004, 2021), Marcuschi (2007) e Kleiman (1995) dão suporte teórico à pesquisa. Assim, ressalto a devida atenção às trocas entre fonemas surdos e sonoros, para compreender como as substituições se dão, sua frequência, causas, o papel do alfabetizador nesse processo e o que fazer para que os alunos possam produzir seus textos com consciência fonético-fonológica.

Palavra-chave: alfabetização; substituições de fonemas; produção textual.

Introdução

Este artigo busca investigar as trocas envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros e a produção textual de alunos da educação básica de uma escola municipal no município de Salvaterra, no

Marajó Oriental. Considerando que essas trocas de pares de fonemas mínimos são comuns na fase de alfabetização e que se trata de um fenômeno que, se não superado, pode ocorrer em outras faixas etárias e ocasionar uma série de equívocos prejudiciais às produções escritas dos alunos.

Durante as aulas de língua portuguesa para uma turma do 8º ano, percebi as dificuldades de alguns alunos em produzir textos, que não se limitavam a simples desvios ortográficos, mas a uma troca recorrente de fonemas, principalmente entre surdos e sonoros. Logo, surgiu a necessidade de compreender quais os motivos que levavam estes alunos a escrever fazendo as substituições envolvendo a grafia dos fonemas surdos /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/ e dos fonemas sonoros /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/. Assim, pensei em meios de elaborar atividades voltadas para detectar as substituições dos fonemas com a aplicação de ditados fonéticos, e a partir da correção e análise das atividades, possibilitar aos alunos algum aporte didático pedagógico para dirimir suas dificuldades, e fazer com que pudessem participar, questionar os conteúdos que estavam sendo ministrados em sala de aula, além de fortalecer e estimular a escreverem seus textos sem receio de cometer esses tipos de “desvios”.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as substituições fonético-fonológicas entre fonemas surdos e sonoros, recorrentes na produção escrita de alunos dos anos finais, turmas do 8º ano, de uma escola municipal do município de Salvaterra no arquipélago do Marajó (PA), sob a perspectiva do Guia Teórico do Alfabetizador (Lemle, 2009), principalmente aqueles com alguma dificuldade de aquisição da escrita, buscando compreender os motivos subjacentes a essas ocorrências e propor estratégias didático-pedagógicas, a fim de minimizá-las.

Já os objetivos específicos do estudo são: (i) analisar a natureza e a frequência entre as substituições dos pares de fonemas surdos e sonoros; (ii) identificar as causas das substituições mais persistentes; (iii) elaborar e aplicar atividades diagnósticas com base nas substituições encontradas nos textos produzidos; (iv) propor e implementar aportes didático-pedagógicos para intervir nas difi-

culdades identificadas e estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Este trabalho propõe-se também a descrever e apresentar questões referentes a aquisição da escrita, levando em consideração o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. No entanto, o processo de alfabetização nem sempre ocorre de forma linear e sem desafios. Assim, este trabalho se justifica pela relevância em investigar e compreender as substituições envolvendo a grafia entre fonemas surdos e sonoros e a produção textual de alunos da educação básica que persistem nas produções escritas de alunos do 8º ano, uma etapa em que se espera que tais dificuldades já estejam superadas ou minimizadas.

1. Aporte teórico

1.1. O processo de Alfabetização no Brasil

A alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema de escrita. É a capacidade de decodificar (ler) e codificar (escrever) as palavras, ou seja, de estabelecer a correspondência entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas). Para um indivíduo alfabetizado que domina o código alfabético, que reconhece e nomeia letras, associa sons a letras e vice-versa, forma sílabas e palavras, ler e escrever torna-se um processo que se complementa para o desenvolvimento da linguagem. Para Soares (2004), no Brasil, a alfabetização mantém suas discussões sobre a problemática do domínio das habilidades do uso da leitura e da escrita, sendo que os conceitos de alfabetização e letramento se misturam e se confundem. Tal afirmação pode ser complementada de acordo com artigo publicado na Revista Brasileira de Educação: *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, diz que as práticas sociais de leitura e escrita são dicotômicas, haja vista que embora historicamente falando, o conceito de letramento no Brasil surge ao mesmo tempo que nos países desenvolvidos como França, Inglaterra e Estados Unidos, socialmente estamos em desvantagem, pois apesar de uma população alfabetizada, ainda não dominamos as habilidades e competências necessárias de leitura e de escrita para uma participação efetiva e

competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

O despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização (Soares, 2004, p. 8).

Esse panorama histórico-social reflete uma fragilidade nos modelos educacionais vigentes na educação brasileira, que ultrapassam décadas de estudos sobre as várias causas e os equívocos referentes às concepções de alfabetização e de letramento.

1.2. Considerações acerca da Alfabetização e Letramento

Nas séries iniciais é salutar que o alfabetizador tenha consciência de que a alfabetização e o letramento possuem conceituações diferentes, inclusive podem até confundi-las, contudo, é importante chamar a atenção para a escolha de suas atividades e a sua aplicabilidade. Durante as atividades de produção textual, percebi um certo pânico entre os alunos. As inquietações eram de todas as naturezas. Pediam desculpas pela letra que não era muito boa, por acharem o português muito difícil, por numerarem as linhas do caderno para saber o quanto já haviam escrito e, principalmente, pelo medo de errar e de escrever errado. Tais angústias dos alunos fizeram-me repensar como as atividades voltadas para a produção textual deveriam ser feitas e como ajudar nesse processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

Assim, comecei a questionar de onde viriam essas dúvidas dos alunos e a complicada relação que eles tinham ao produzir seus textos, e então, indaguei-me por que alguns alunos sentem dificuldades de diferenciar letras (grafema) e o som das letras (fonema)? Por que alguns alunos têm dificuldades em produzir seus textos nas séries iniciais? Quais são as habilidades que o aluno precisa constituir no processo de alfabetização? Alfabetizar letrando, eis a questão!

Para responder aos questionamentos é necessário fazer uma revisitação às séries iniciais, rememorar quais foram as atividades

propostas aplicadas, sendo necessário reconhecer que a prática docente é responsável por atividades em vários contextos sociais, criando relações de identidade com o mundo, e reconhecendo as práticas sociais de leitura de textos diversos e da escrita como forma de expressão. Desse modo, de acordo com Kleiman (1995, p. 1), “os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”. Nessa mesma linha, Marcuschi (2007) define que as habilidades e o conjunto de práticas sociais envolvidos nesse processo:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita, constituindo-se como um conjunto de práticas sociais, distribuídas em diferentes graus de domínio, enquanto a alfabetização refere-se ao aprendizado sistemático das habilidades de ler e escrever. (Street, 1995 *apud* Marchuschi, 2007)

Assim, a partir das contribuições de Marcuschi (2007) e Kleiman (1995), percebe-se que a alfabetização e o letramento requerem habilidades tanto de leitura quanto de escrita, bem como a construção de percursos formativos que alunos e professores precisam trilhar para que as produções textuais se configurem como práticas capazes de desenvolver e ampliar conhecimentos. Nesse sentido, é fundamental que a tríade escola, família e sociedade esteja envolvida nesse processo de construção de saberes.

Sendo assim, o Guia Teórico do Alfabetizador, de Lemle (2009), traz conhecimentos basilares para que os alfabetizadores possam sistematizar as relações entre sons e letras, avaliar as falhas da escrita, as relações entre a oralidade e a escrita, entre outros conceitos, para que o alfabetizador adquira segurança para poder alfabetizar.

Nesse sentido, a Educação Infantil é o berço deste preparo, sendo imprescindível o contato com jogos, brincadeiras, contação de histórias, atividades que envolvam os sentidos e todo aparato lúdico possível para preparar as crianças a se familiarizarem com atividades que desenvolvam os saberes nesta fase de alfabetização, ficando os professores responsáveis por adaptar essas atividades de acordo com o meio social no qual seus alunos estejam inseridos.

1.3 Acerca das relações entre fonema e grafema em textos escritos

As trocas de fonemas surdos e sonoros nas produções textuais de alunos da educação infantil são recorrentes, por isso a aquisição da leitura e da escrita são alguns saberes e percepções que os alfabetizandos precisam realizar, que de acordo com Lemle (2009), envolvem três capacidades:

A primeira é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. A segunda é a capacidade de enxergar as distinções entre letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua [...] (Lemle, 2009, p. 6).

A gramática, a partir da visão refinada de Marcuschi (2007), é baseada na situação da interação, nos participantes e no propósito comunicativo dos textos que favorecem as constituições dos gêneros. Para o autor as habilidades de leitura e escrita são habilidades que acontecem de forma ativa no ambiente escolar, e o letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita, a partir de um conjunto de práticas sociais. Segundo Soares (2004),

[...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p. 14).

Assim, segundo a autora, é um equívoco separar a relação entre os conceitos de Alfabetização e Letramento, pois não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis. Logo, o contexto social de leitura e escrita são indispensáveis, estão imbricados, e nesse entrelaçamento letramento e alfabetização desenvolvem-se da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2021, p. 44-45).

Dito isso, podemos conceituar fonema como a menor unidade sonora de uma palavra, é a parte acústica que se registra do som de um grafema (letra), ou seja, cada letra tem um som (podendo ter mais de um). De acordo com Lemle (2009),

chamamos de fonema, em linguística, uma unidade de som caracterizada por um dado feixe de traços distintivos. Traços distintivos são características de som que são relevantes na diferenciação entre unidades do sistema. Por convenção, esse tipo de unidade é representado entre barras inclinadas (/ /) (Lemle, 2009, p. 12).

Como referência dos sons com uma única letra temos a seguinte quadro retirado do Guia Teórico de Lemle (2009):

Quadro 1 – Correspondência biunívocas entre fonemas e letras.¹⁰

p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Fonte: Extraído de Lemle (2009).

No entanto, a língua portuguesa possui diversas situações em que a relação entre fonemas e grafemas não é biunívoca, por isso a dificuldade que alguns alunos possuem em compreender as diferenças entre os sons. Os fonemas surdos são produzidos sem a vibração das cordas vocais, como no caso de /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/. Já no caso dos fonemas sonoros, produzidos com a vibração das cordas vocais, temos /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/.

2. Metodologia

¹⁰ Em fonologia e ortografia, a correspondência biunívoca (ou relação um-para-um) refere-se a uma situação em que há uma relação direta e exclusiva entre um único fonema (unidade sonora) e um único grafema (letras ou conjunto de letras que o representa).

O presente estudo foi elaborado com base em uma coletânea de redações escolares e ditados fonéticos produzidos por alunos do 8º ano das séries finais da Escola Municipal “Olavo Novaes”, localizada no espaço urbano do município de Salvaterra, arquipélago do Marajó Oriental. Os textos que constituem o *corpus* fazem parte de meu acervo pessoal, como estratégia de avaliação da referida turma.

Durante o bimestre de 2024 foram realizadas leituras, apresentação de vídeos, rodas de conversa e exposição de trabalhos sobre a temática escolhida para este artigo, garantindo aos alunos meios argumentativos para produzirem seus textos. Ressalto que as redações analisadas neste estudo foram desenvolvidas no ano 2024, no período em que me encontrava de licença para fins de pós-graduação, uma vez que moro em Salvaterra e o programa do mestrado é realizado no campus da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em Belém do Pará.

Assim, a coleta do *corpus* possui a finalidade de identificar e analisar as trocas dos fonemas surdos por sonoros e vice-versa, na produção de textos no 8º ano da Educação Básica. Fez-se uma seleção das redações para análise, para assim observar como se dão as trocas dos fonemas no *corpus* da pesquisa.

A fundamentação teórica em autores como Soares (2004,), Marcuschi (2007) e Kleiman (1995), entre outros, darão suporte teórico à pesquisa, tornando possíveis as reflexões apresentadas neste artigo.


Portanto, os questionamentos que norteiam este trabalho, são: por que alguns alunos sentem dificuldades de diferenciar grafemas (letras) do fonema que é a representação abstrata do som na mente do falante, estudado pela fonologia, cuja troca pode mudar o significado de uma palavra? Por que alguns alunos têm dificuldades em produzir seus textos nas séries iniciais? Quais são as habilidades que os alunos precisam constituir no processo de alfabetização e letramento? As trocas recorrentes de fonemas surdos e sonoros encontrados no *corpus* são de qual natureza? Tais questionamentos suscitaram o desenvolvimento de uma análise reflexiva e documental de textos escritos dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

nas séries finais, identificando e relacionando os motivos das trocas recorrentes dos fonemas. Para tanto, retiramos alguns trechos das redações para identificar e analisar as trocas, com a criação de quadros identificando como os alunos fazem as trocas e a recorrência das trocas, para que pudéssemos analisar e buscar estratégias para compreender tal fenômeno por parte dos alunos.

3. Análise e discussão

Para a análise e discussão dos dados, foi realizado um estudo qualitativo das redações dos alunos, selecionadas com vistas à identificação das trocas entre fonemas surdos e sonoros, levando em consideração a maior incidência delas.

Nesta seção, apresenta-se o registro e a análise de como ocorreram as trocas entre fonemas no *corpus*, a partir dos exemplos enumerados a seguir.

(01): 

No exemplo (01), o fonema sonoro /b/ foi trocado pelo fonema surdo /p/. Logo, o aluno que ouve a palavra *umbigo* pode confundir o som do /p/ ou /b/, pois ambos os fonemas têm o mesmo ponto articulatório.

O exemplo 01 também mostra que houve a troca do fonema sonoro /g/ pelo fonema surdo /k/. Porém, há uma diferença crucial entre os dois fonemas que reside no modo de fonação; haja visto que: o /g/ é um fonema sonoro (vozeado), ou seja, as cordas vocais vibram durante sua produção (p. ex., em “gato”, “gola”) e o /k/ é um fonema surdo (desvozeado), ou seja, não há vibração das cordas vocais; a produção envolve um sopro de ar (p. ex., em “casa”, “cola”). A troca entre os fonemas /g/ (sonoro) e /k/ (surdo) por um falante pode ocorrer devido a **razões fonológicas no desenvolvimento da linguagem** ou **questões fonoaudiológicas** específicas, uma vez que são sons muito semelhantes em termos de ponto e modo de articulação.

(02): *mapelidano*

No exemplo (02), acima, observa-se que na palavra *napolitano*, ocorreu a troca do fonema surdo /t/ pelo fonema sonoro /d/. A troca entre os fonemas /t/ e /d/ ocorre porque eles formam um **par mínimo fonético**¹¹, o que significa que ambos os sons compartilham o mesmo **ponto e modo de articulação**, diferenciando-se apenas por um traço fonético, a **sonoridade**. A semelhança na produção dos sons faz com que sejam facilmente confundidos, especialmente em certas fases do desenvolvimento da linguagem ou em casos de distúrbios específicos, como por exemplo, o desenvolvimento infantil, quando é normal que crianças pequenas (geralmente até os 4 anos de idade na fala e um pouco mais na escrita) troquem esses sons. A distinção entre pares surdos e sonoros é uma das últimas a ser plenamente desenvolvida na aquisição da linguagem, talvez seja esse o motivo pelo qual se encontram dados como esse no 8º ano, série semifinal do ensino fundamental. A dificuldade em identificar a oposição em pares mínimos fonéticos pode advir de casos de distúrbios como: dificuldade de discriminação auditiva, questões fonoaudiológicas/motoras da fala ou variação linguística que também podem influenciar nessa troca.

(03): *ambiente*

No exemplo (03), observa-se que o estudante desconhece a regra de uso na escrita para os fonemas /m/ e /n/. A diferença é que o som de [m] ocorre quando os lábios se juntam (consoantes bilabiais), como em /p/ e /b/. Já o som de [n] ocorre quando a língua toca o céu da boca atrás dos dentes, em todas as outras consoantes. A regra principal é usar /m/ antes de /p/ e /b/ e usar /n/ para as demais consoantes.

¹¹ Um par mínimo é um par de palavras que se diferenciam por apenas um som (fonema) e que possuem significados diferentes. Esses pares são usados em fonologia como uma ferramenta para identificar e testar se dois sons são fonemas distintos em uma língua. Exemplos incluem “pato” e “bato”, que só diferem no primeiro som (/p/) vs. (/b/)), assim como “faca” e “vaca”, que diferem na consoante inicial (/f/) vs. (/v/).

(04): tempesta le

No exemplo (04), observa-se a substituição do fonema surdo /d/ pelo fonema sonoro /t/. Este estudante apresenta dificuldade de percepção do som da letra “d”. Segundo Lemle (2009), o aprendiz deve poder discriminar as formas das letras, pois as letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes e, por isso, a capacidade de distingui-las exige refinamento na percepção.

(05): dnossa

No exemplo (05), acima, com relação a escrita da palavra nossa, observa-se dificuldade na segmentação de palavras, a exemplo da dificuldade de segmentação do artigo a do pronome nossa, o que se apresenta como uma “disortografia” que se refere a um transtorno de aprendizagem específico que afeta a escrita, causando dificuldades na precisão ortográfica e gramatical, mesmo quando o indivíduo tem inteligência e escolaridade adequadas para sua idade. Pessoas com disortografia podem ter problemas para aplicar regras ortográficas e cometer erros como substituição, omissão ou inversão de letras e sílabas.

(06): veiz

No exemplo (06), ocorre um fenômeno fonológico de inserção do som de “i” (que funciona como semivogal) em palavras como “veiz” (em vez de “vez”). Esse fenômeno é conhecido como epêntese, o que leva mais especificamente, à ditongação.

Epêntese é a inserção de um fonema (vogal ou consoante) no interior do vocábulo para facilitar a pronúncia, geralmente por razões fonotáticas (restrições de como os sons podem se agrupar na língua). A inserção do “i” em “vez” ocorre internamente na palavra (antes da consoante final).

Ditongação é o processo pelo qual uma vogal se transforma em um ditongo pela adição de uma semivogal (como o “i” ou “u” átono). Na pronúncia/escrita de “veiz”, a vogal “e” ([ɛ] ou [e]) passa a ser pronunciada com a adição de uma semivogal /j/ (som de “i”), formando o ditongo [ej] ou [ɛj], resultando em algo próximo de [vejs].

Essa variação é um traço comum em certos dialetos do português brasileiro (como em algumas variedades gaúchas ou nordestinas, dependendo da região e contexto), sendo considerada uma marca de oralidade ou de variedade popular/regional da língua, e não da norma culta escrita.

(07):

Quadro 2 – Amostra de outros fenômenos encontrados no *corpus*.

Amostras	Fenômenos	Palavras reescritas
	-Troca do fonema /u/ pelo /l/ -Falta do dígrafo "ss"	assobio
	-Falta do grafema "h" -Troca do fonema /e/ pelo /i/ -Troca do fonema /c/ pelo /s/	hélice
	-Troca do fonema /b/ pelo /p/ -Troca do fonema /o/ pelo /u/ -Falta do dígrafo "ss"	bússola
	-Falta do dígrafo "ss" -Troca do fonema /r/ pelo /l/	pássaro
	- Troca do fonema /c/ pelo /s/ no início da palavra	cidade
	- Troca do fonema /c/ pelo /s/ no início da palavra	cinema
	- Troca do fonema /c/ pelo /s/ no meio da palavra	doce
	-Troca do fonema /z/ pelo /s/ no final da palavra	nariz
	-Troca do fonema /g/ pelo /s/	visita
	- Troca do fonema /z/ + es (pl.) pela terminação -ris	velozes

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Nos exemplos elencados em (07), no quadro 02, as trocas do fonema surdo /s/ têm maior incidência nas palavras que possuem o dígrafo consonantal “ss”, e nos grafemas c, z, o que denota a dificuldade na escrita de alguns alunos do 8º ano das séries finais.

Observa-se que as palavras *assobio*, *pássaro* e *bússola* são palavras que possuem um dígrafo consonantal “ss” que representa um único som de /s/. Na gramática, é usado para manter o som de /s/ entre duas vogais, no meio das palavras e para diferenciar o som /s/ do som /z/ entre vogais.

No caso das palavras *hélice*, *cidade*, *cinema* e *doce*, observa-se a troca do fonema surdo /s/, uma vez que o estudante não consegue discriminar o som do fonema /c/, que possui som de /s/, quando seguida das vogais “e” e “i”.

Com relação à palavra *doce*, a troca pelo /i/ ocorreu devido ao fonema /e/ estar em uma sílaba átona final.

Na palavra *visita* houve a troca do fonema /s/ pelo fonema /g/.

Por fim, nas palavras *nariz* e *veloz*, houve a troca do fonema surdo /s/ pelo fonema sonoro /z/, na última incluindo a terminação -ris, em vez de -zes.

Dessa maneira, pensa-se que a troca de letras na escrita, como o uso de “s” em vez de “ss”, ocorre principalmente por fatores relativos à confusão que se estabelece entre a fonética e a ortografia, que nem sempre são transparentes na língua portuguesa, bem como à falta de memorização das regras ortográficas específicas. Assim, a troca de “ss” por “s” (quando deveria ser “ss”) é um erro ortográfico comum, resultante da complexidade do sistema de escrita da língua portuguesa, que exige a internalização de regras, além da correspondência sonora.

Em resumo, de acordo com Morais (1999), a linguagem escrita envolve não só reflexões de âmbito fonológico, mas também de âmbito sintático, morfológico e lexical: a criança precisa ter reflexões metalinguísticas bastante complexas para completar o aprendizado com sucesso. Por exemplo, uma criança brasileira precisa ter desenvolvido sua consciência fonológica para capturar as relações de correspondência entre sons e letras, mas precisa também de uma

consciência morfossintática desenvolvida para decidir quando o morfema de cadeia sonora [eza] deve ser escrito com a letra “s”, como em “holandesa”, ou com a letra “z”, como em “beleza”, uma vez que o uso da primeira se dá na formação de adjetivos pátrios, vindos de um substantivo, e o da segunda na substantivação de adjetivos.

4. Uma proposta de sequência didática

Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97) apontam, de forma clara, que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Portanto, uma sequência didática é um conjunto de atividades de ensino organizadas de forma lógica e sequencial para atingir um objetivo pedagógico claro, com início, meio e fim bem definidos. Ela é uma estratégia metodológica que ajuda o professor a planejar as aulas de maneira estruturada, promovendo a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento de forma contextualizada.

As principais características de uma sequência didática são:

- **Organização:** as atividades são interligadas e apresentam uma progressão de dificuldade, indo de etapas mais simples para as mais complexas.
- **Objetivos claros:** cada atividade e a sequência como um todo possuem objetivos de aprendizagem definidos para professores e alunos.
- **Planejamento:** é um planejamento antecipado que define o que será feito em um espaço de tempo variável, garantindo que os alunos entendam o “porquê” e o “como” do conteúdo.
- **Dinamicidade e interatividade:** envolve atividades participativas que estimulam a interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos.
- **Avaliação:** inclui momentos de avaliação durante e ao final da sequência para verificar o aprendizado e reorientar as ações pedagógicas, se necessário.
- **Foco no aluno:** busca fazer do estudante o protagonista do seu processo de aprendizagem, levando em consideração

seus conhecimentos prévios e a necessidade de atividades desafiadoras e problematizadoras.

Assim, uma **sequência didática** abrange um conjunto de planos de aulas conectados para desenvolver um tema de forma mais aprofundada, com início, meio e fim bem definidos para o processo de aprendizagem.

Nesta seção apresenta-se uma proposta de sequência didática para dirimir as trocas de fonemas surdos e sonoros na produção de textos escritos. Partiu-se do princípio de que a sequência didática deve focar em atividades que desenvolvam a consciência fonológica e a discriminação auditiva e visual, utilizando recursos multissensoriais e jogos. A intervenção deve ser estruturada, lúdica e focada nas dificuldades específicas de cada aluno.

Desse modo, apresenta-se a estrutura proposta para a sequência didática que pode ser organizada nas seguintes etapas:

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1ª etapa: Diagnóstico e Conscientização	
Identificação das trocas:	Analisar textos produzidos pelos alunos para identificar os pares de fonemas problemáticos (ex: P/B, T/D, F/V, C/G, S/Z, X/J).
Introdução dos conceitos:	Explicar a diferença entre sons surdos (sem vibração das pregas vocais, como /p/) e sonoros (com vibração, como /b/).
Experimentação tátil:	Pedir aos alunos que coloquem a mão na garganta ao produzir os sons para sentir a vibração (ou sua ausência).
2ª etapa: Atividades de Discriminação Auditiva e Visual	
Pistas visuais:	Usar espelhos para que os alunos observem a posição da boca e a saída do ar ao emitir os sons.
Jogos de adivinhação sonora:	Reproduzir sons surdos e sonoros (isolados ou em palavras) e pedir que os alunos identifiquem qual foi produzido, com ou sem a pista visual da vibração.
Pareamento de imagens e palavras:	Associar figuras cujos nomes contenham os fonemas-alvo a cartões com as palavras escritas, focando na letra correta.

3ª etapa: Prática da Escrita Focada	
Ditado diferenciado:	Realizar ditados de palavras que contenham os fonemas trabalhados. Corrigir e discutir os erros imediatamente, reforçando a regra da sonoridade.
Completar palavras:	Fornecer listas de palavras com espaços em branco para que os alunos preencham com a letra correta (ex: _aca / _aca, para <i>faca</i> ou <i>vaca</i>).
Escrita de frases e pequenos textos:	Integrar as palavras trabalhadas em frases e, posteriormente, em textos curtos, com o objetivo de aplicar a grafia correta no contexto.
4ª etapa: Produção Textual Final e Acompanhamento	
Reescrita:	Propor a reescrita de um texto inicial ou a produção de um novo texto, incentivando a autoavaliação e a correção entre pares, com foco nos fonemas surdos/sonoros.
Feedback construtivo:	Fornecer feedback específico e individualizado, destacando os progressos e as áreas que ainda necessitam de atenção.
Recursos Didáticos	
Jogos de alfabetização:	Jogos da memória, quebra-cabeças e trilhas com palavras contendo os fonemas-alvo.
Recursos visuais:	Cartazes com os pares de letras e ilustrações da posição da boca ou do indicador de vibração na garganta.
Tecnologia:	Uso de aplicativos ou vídeos que demonstrem a diferença na produção dos sons, como o movimento dos lábios e a vibração.

Fonte: A autora (2025).

Em suma, pensa-se que a aplicação consistente dessa proposta de sequência didática, utilizando uma abordagem multisensorial, auxiliará o aluno a desenvolver a consciência fonológica necessária para superar as trocas de fonemas surdos e sonoros na produção de textos escritos.

5. Considerações finais

Este estudo decorreu no cerne de intervir sobre uma problemática que gera discussões entre professores e estudiosos da área

sobre as dificuldades da alfabetização e letramento e suas implicações nas produções escritas dos alunos da Educação Básica.

Durante as atividades propostas em sala de aula percebi a rejeição, e porque não dizer “pânico” com relação às atividades que envolvem produções escritas, visivelmente sentidas durante as aulas de Língua Portuguesa.

As trocas de fonemas encontradas nas produções textuais de alunos, selecionadas como *corpus* para essa pesquisa, podem ter origens distintas, porém, as que se apresentam nesse estudo são de natureza fonético-fonológica e ortográficas, que persistem nas séries finais da Educação Básica, sendo imperativo abordar os conceitos de alfabetização e letramento de forma mais aprofundada neste contexto, buscando entender os motivos pelos quais essas trocas fonéticas e fonológicas ocorrem e persistem.

Ao identificar as raízes dessas dificuldades foi possível desenvolver uma proposta de intervenção didático-pedagógica direcionada ao problema encontrado, para auxiliar os alunos com tais dificuldades.

A proposta de aplicar atividades diagnósticas, como ditados fonéticos entre outras atividades sequenciadas em uma Sequência Didática e, a partir da análise dos resultados, oferecer um aporte pedagógico específico, visa não somente corrigir os desvios, mas também criar consciência fonético-fonológica, haja vista que o intuito foi minimizar inabilidades, de forma que os alunos possam se sentir mais seguros para participar, questionar e, acima de tudo, produzir seus próprios textos sem receio de cometer desvios ortográficos, o que é elementar para o desenvolvimento de sua autonomia e autoestima no processo de aprendizagem da escrita.

Assim, este estudo buscou contribuir tanto para a prática pedagógica em sala de aula quanto para a literatura sobre as dificuldades de aprendizagem da escrita, criando possibilidades sobre como superar esses desafios e promover alunos alfabetizados a partir de um letramento fonético-fonológico mais efetivo e significativo.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- DE PAULA, Ana C. A interface grafema-fonema no tratamento de desvios ortográficos recorrentes de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. **Periódicos da UFSC**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/92315>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. 1995. The WAC Clearinghouse. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/letramento/significados.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17ª. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORAIS, A. G. ‘Por que gozado não se escreve com U no final?’ – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: Morais, A. G (Org.), **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- _____, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- _____, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed Editora, v. 29, p. 96–100, 29 fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2026.

VOU ESTAR EXPLICANDO...: O GERUNDISMO NAS REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL II COMO REFLEXO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E DESAFIO AO ENSINO DA GRAMÁTICA

Thácila Mikaelen Mendes da Cunha

O presente artigo trata de um estudo sobre o uso do gerundismo nas redações do Ensino Fundamental II, compreendido como um fenômeno linguístico que reflete a variação linguística e se configura como um desafio ao ensino da gramática normativa na escola. A pesquisa foi aplicada por meio da análise de produções textuais escolares, oriundas de turmas do 7º ano. Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a ocorrência do gerundismo em redações escolares, buscando compreender suas motivações socio-linguísticas e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. De acordo com o estudo bibliográfico desenvolvido, é possível evidenciar que o gerundismo não se configura como um desvio aleatório, mas como resultado da influência da oralidade, da linguagem midiática e de gêneros institucionais, amplamente circulantes no cotidiano dos alunos. Para o embasamento teórico, utilizaram-se contribuições de diferentes autores da Linguística e da Gramática do Português, como Bagno (2012), Faraco (2009), Perini (2010), Fiorim (1998) e Bechara (2015; 2018) entre outros, que discutem a norma-padrão, a variação linguística e o ensino de gramática. Os métodos utilizados na pesquisa foram de natureza exploratória, descritiva e explicativa, com abordagem qualitativa e quantitativa. Por fim, a pesquisa constatou que o gerundismo aparece nas produções dos alunos, especialmente como tentativa de formalização da escrita, o que reforça a necessidade de práticas construtivas que articulem reflexão epilinguística, variação linguística e ensino contextualizado da gramática.

Palavras-chave: gerundismo; variação linguística; ensino de gramática; produção textual.

Introdução

O ensino da gramática na Educação Básica brasileira ainda se pauta, em grande medida, pela prescrição da norma-padrão como modelo ideal de uso da língua, muitas vezes desconsiderando os modos reais de falar e escrever dos estudantes. Um fenômeno que evidencia essa tensão entre norma e uso é o gerundismo, expressão que se refere ao uso excessivo ou desnecessário de formas verbais no gerúndio, em construções como “vou estar fazendo” ou “vamos estar explicando”.

Segundo Bechara (2018, p. 285-286), exemplos como: “*Foi banhado em azeite e pez **fervendo***” (Manuel Bernardes), “*A costa (= costela) de que se havia de formar Eva a tirou Deus a Adão **dormindo**, e não acordado...*” (Antônio Vieira), e “*...cujos brados selvagens de guerra começavam a soar ao longe como um trovão **ribombando no vale***” (Alexandre Herculano), evidenciam que o uso do gerúndio com valor adjetivo ou circunstancial “corre vitorioso na língua culta portuguesa desde longos anos, dando-nos a impressão de se tratar de uma evolução normal, comum a mais de uma língua românica, e não de uma simples influência francesa”. Ainda assim, o autor destaca que há notáveis gramáticos que condenam tal emprego, classificando-o como galicismo. Ademais, embora o gerúndio seja uma forma verbal legítima da língua portuguesa, empregada para indicar continuidade ou simultaneidade da ação, observa-se, sobretudo em contextos institucionais e empresariais, o surgimento de estruturas compostas que extrapolam essa função original e acabam sendo incorporadas ao discurso cotidiano e destacada, por muitos, como uma perífrase redundante ou como um vício de linguagem.

No ambiente escolar, especialmente no Ensino Fundamental II, esse tipo de construção tem aparecido com frequência em produções escritas dos alunos, o que levanta importantes questões para a prática pedagógica do ensino de gramática. Muitas vezes, trata-se de tentativas dos estudantes de simular uma linguagem mais formal ou polida, reproduzindo modelos linguísticos que circulam em esferas sociais diversas, como a mídia e o telemarketing.

Nesse sentido, o gerundismo pode ser entendido como reflexo da variação linguística, tema central nos estudos de Bagno (2012), Faraco (2009), Perini (2010), Fiorin (1998) e Bechara (2015; 2018) entre outros, e como ponto de partida para discutir a relação entre linguagem, contexto e intencionalidade comunicativa.

Desse modo, este artigo propõe uma análise do uso do gerundismo em redações escolares do Ensino Fundamental II, com o objetivo de refletir sobre suas origens, funções e efeitos discursivos. A partir de uma abordagem crítica e sociolinguística, busca-se defender um ensino de gramática que valorize a diversidade linguística dos alunos e os capacite a fazer escolhas conscientes e adequadas às situações comunicativas, superando o ensino pautado apenas pela correção normativa.

1. O que é gerundismo?

A gramática normativa reconhece o gerúndio como uma forma verbal que indica uma ação em curso ou simultânea a outra, como em “Ele está estudando” ou “Saímos andando”. Trata-se de uma forma nominal do verbo, com valor aspectual, utilizada para indicar continuidade ou duração. De acordo com Bechara (2015), o gerúndio cumpre papel legítimo na construção de sentidos em diversos contextos da língua portuguesa. Contudo, o problema não reside no uso do gerúndio em si, mas na proliferação de construções compostas com verbos auxiliares, que geram frases redundantes e, muitas vezes, destituídas de naturalidade no português brasileiro.

Esse uso excessivo do gerúndio, popularizado sobretudo no contexto corporativo e institucional, passou a ser denominado gerundismo. Segundo Faraco (2009), o gerundismo emergiu como recurso de polidez e formalidade no discurso empresarial, especialmente no telemarketing, em que frases como “vamos estar verificando sua solicitação” passaram a ser utilizadas para suavizar o tom das interações e indicar compromisso com a ação futura. Com o tempo, essa estrutura foi incorporada como fórmula automatizada e artificial de comunicação, disseminando-se por outros espaços sociais.

Assim, o gerundismo não constitui erro gramatical no plano morfossintático, pois a construção segue regras de formação verbal, mas é problemático do ponto de vista estilístico e discursivo. Sua repetição compromete a objetividade da linguagem e rompe com o padrão da escrita formal, ao mesmo tempo em que simula uma formalidade estereotipada. Curiosamente, essa estratégia, inicialmente pensada para sinalizar profissionalismo, converte-se frequentemente em um traço de artificialidade e pobreza expressiva.

No contexto da variação linguística, o gerundismo deve ser analisado como manifestação de uso marcada por fatores sociais e situacionais. Como argumenta Perini (2010), os falantes selecionam formas linguísticas com base nos modelos disponíveis em sua experiência comunicativa. Se certos ambientes sociais privilegiam o gerundismo como norma de polidez, é natural que esse padrão seja incorporado por estudantes em suas práticas discursivas, inclusive na escrita. Portanto, o fenômeno não deve ser visto apenas como vício ou falha, mas como recurso linguístico que revela a interação entre esferas discursivas distintas, justificando sua presença em redações escolares.

Dessa forma, a escola tem papel central em promover o reconhecimento do gerúndio como forma verbal legítima, orientando os alunos quanto à sua adequação discursiva. Mais do que corrigir o gerundismo apenas com base em regras normativas, é necessário desenvolver a consciência linguística, ajudando os estudantes a compreender os efeitos de sentido dessas construções e os contextos em que seu uso é pertinente ou inadequado. Isso reflete, conforme Bagno (2002, p. 155) que “se as crianças tiverem um entendimento mais amplo das formas e funções da língua na sociedade, elas terão uma maior compreensão e controle sobre a língua que ouvem e leem” ou seja, o objetivo do estudo da língua deve ser a competência no uso, tratando os alunos como seres que já possuem um conhecimento linguístico que precisa ser trazido à consciência crítica. Isso permite que o estudante não apenas entenda as formas da língua, mas tenha um controle consciente e uma compreensão mais profunda sobre as funções da linguagem na sociedade.

1.2. Escrever como se fala (ou como se ouve): a influência dos discursos sociais

Ao observar o gerundismo nas produções escritas escolares, torna-se evidente a influência dos diferentes registros de fala sobre a escrita dos estudantes. Esse fenômeno aponta para questão central na sociolinguística e no ensino da língua materna: a relação estreita entre os usos orais e escritos da linguagem e os discursos sociais que moldam a expressão dos sujeitos.

Muitos alunos do Ensino Fundamental II, ao produzir textos argumentativos ou dissertativos, buscam simular formalidade. Contudo, essa formalidade não é necessariamente orientada pela norma-padrão ensinada na escola, mas por modelos linguísticos institucionalizados na sociedade – como a linguagem de *call centers*, comunicações empresariais, jornais televisivos ou redes sociais. Assim, ao escreverem frases como “vou estar explicando a importância da coleta seletiva”, os estudantes reproduzem, ainda que inconscientemente, fórmulas percebidas como corretas ou polidas, por estarem expostas a elas.

No Quadro 1, a seguir, reitera-se alguns exemplos:

Quadro 1 – Exemplos de formas de gerúndio percebidas como corretas ou polidas.¹²

Scripts de atendimento ao cliente	mensagens institucionais	Redações escolares
O senhor vai estar recebendo um e-mail	Estaremos enviando o relatório até o final do dia	As autoridades vão estar criando políticas públicas Devemos estar melhorando a educação

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Essa apropriação de registros sociais distintos na escrita escolar evidencia o que Fiorin (1998, p. 45) chama de dialogismo da

¹² As amostras fazem parte de um acervo coletado pela autora, em diferentes gêneros e contextos de produção.

linguagem – mas a ideia de que todo enunciado é influenciado por outros discursos anteriores. A linguagem dos estudantes, portanto, não é “errada”, mas resultado da convivência entre múltiplas vozes sociais. Faraco (2009) destaca que compreender o uso linguístico dos alunos é essencial para ensiná-los a dominar não apenas a norma-padrão, mas a adequação ao gênero, situação comunicativa e interlocutor.

Além disso, como afirma Bagno (2012), a escola deve reconhecer que a língua escrita não é mera transcrição da fala, mas prática comunicativa com normas próprias. Quando o ensino de gramática ignora isso e desconsidera os repertórios linguísticos dos alunos, reforça lógica de exclusão que associa prestígio a um único modelo de língua, geralmente distante da realidade sociocultural da maioria dos estudantes brasileiros.

Nesse contexto, o gerundismo pode ser entendido como transposição de estruturas orais e midiáticas para a escrita escolar, especialmente por estudantes em desenvolvimento da linguagem formal. Como aponta Perini (2010), o aluno escreve com base no que aprendeu a ouvir. A escola deve ampliar o repertório linguístico dos alunos, ensinando que há diferentes formas de dizer o mesmo e que a escolha depende do efeito de sentido desejado.

Portanto, o desafio não é eliminar o gerundismo por meio de correções mecânicas, mas formar leitores e produtores conscientes da linguagem, capazes de avaliar e ajustar escolhas linguísticas conforme o contexto. Esse processo exige um ensino que parta do uso efetivo da língua, abrindo espaço para escuta, debate e construção coletiva do conhecimento linguístico.

1.3. Por uma gramática da reflexão: norma, uso e variação

Discutir o gerundismo no contexto escolar exige questionar a forma como a gramática tem sido ensinada nas escolas brasileiras. Tradicionalmente, o ensino pauta-se em lógica prescritiva, apresentando a norma-padrão como modelo único de correção, privilegiando um recorte da língua e desconsiderando a complexidade da variação linguística no português brasileiro. Essa abordagem,

segundo Bagno (2002; 2012) e Faraco (2009), contribui para concepção excludente e não favorece competência linguística crítica e contextualizada.

Bagno (2012) defende que a escola deve deixar de tratar o português falado pelas camadas populares como “erro”, reconhecendo-o como variedade legítima. Do mesmo modo, o gerundismo, ao ser identificado na escrita dos alunos, deve ser encarado como oportunidade para reflexão linguística: por que certas formas são adequadas em um contexto e inadequadas em outro? Quais efeitos de sentido produzem? Em que medida a intenção de soar “educado” pode levar a construções exageradas como o gerundismo?

Perini (2010) defende gramática descritiva voltada ao uso real da língua, sustentando que o ensino deve partir da observação de como os falantes utilizam a linguagem, não de regras descontextualizadas. Assim, a gramática limitada a normas perde relevância para os estudantes, pois não dialoga com sua experiência concreta.

Faraco (2009) propõe ensino baseado na análise do funcionamento da língua em diferentes gêneros e situações, para que o aluno compreenda a língua como instrumento de ação social. Isso implica não apenas dominar a norma-padrão, mas avaliar contextos, identificar níveis de formalidade e escolher linguagens alinhadas ao objetivo comunicativo. Portanto, o gerundismo pode ser trabalhado em sala como exemplo de uso que demanda análise de adequação e não censura simples.

Bechara (2015), embora defensor da norma-padrão, reconhece a importância da análise estilística e dos efeitos de sentido. Destaca-se que o gerúndio tem uso válido e coerente, devendo ser empregado com consciência da função no enunciado. Isso permite ao professor mediar discussões sobre clareza, precisão e intencionalidade.

Assim, ao invés de combater o gerundismo com postura normativa, o ensino pode usá-lo para discutir registro, contexto, intencionalidade e variação. O professor passa a ser mediador, estimulando pensamento crítico e domínio consciente das formas sem desvalorizar o repertório do aluno.

2. Como investigamos o “vou estar explicando”

Esta pesquisa adotou abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, centrada na análise textual de redações produzidas por alunos do Ensino Fundamental II, retiradas de plataformas *online* de correção de redações. O estudo objetivou compreender, a partir dos usos concretos da linguagem, como o gerundismo se manifesta na escrita e que sentidos revela sobre norma-padrão, oralidade e práticas de ensino.

O *corpus* foi composto por 20 redações do 7º ano, em atividades avaliativas orientadas pelos professores de Língua Portuguesa enviadas à plataforma *online*.

O tema proposto “Problemas ambientais na minha comunidade” estimulou produção dissertativa simples, baseada em experiências cotidianas dos alunos.

A análise dos dados seguiu etapas, como: leitura integral; identificação de usos do gerúndio e gerundismo; classificação em categorias (uso legítimo, redundante, marcas de oralidade, tentativa de formalização); interpretação dos efeitos discursivos e sintáticos.

Também foram considerados dados do contexto escolar, como orientações docentes e gêneros trabalhados, para compreender se o gerundismo resultava do ensino formalizador, de práticas orais ou de influência midiática.

3. O gerundismo como espelho da variação linguística e do contexto escolar

As redações analisadas revelam presença significativa de construções com gerúndio, algumas adequadas e outras classificadas como gerundismo. Destaca-se especialmente perífrases do tipo “vou estar + gerúndio” e “vamos estar + gerúndio”, formas que extrapolam a função legítima do gerúndio para formalização e polidez, nem sempre adequadas ao gênero dissertativo escolar.

Dos 20 textos analisados, 07 (sete) apresentaram ao menos uma ocorrência de gerundismo, o que corresponde a 35% das redações analisadas. O Quadro 2 traz uma amostra com exemplos retirados de 03 (três) redações (R8, R12 e R17):

Quadro 2 – Exemplos de ocorrência de gerundismo no *corpus*.

(R8)	(R12)	(R17)
"Vou estar explicando a importância da coleta seletiva para a saúde da nossa comunidade."	"O governo vai estar tomando medidas para melhorar a qualidade do ar."	Estamos estar enfrentando muitos problemas ambientais."

Fonte: Redações escolares de plataformas de correção online.

O percentual de ocorrência de gerundismo de 35% é considerável e se deu, notadamente, nas turmas do 6º e 7º ano, cujos alunos buscam espelhar-se em modelos de linguagem formal. Esse padrão evidencia o impacto das práticas discursivas midiáticas e institucionais na produção textual dos estudantes. Conforme aponta Perini (2010), a linguagem escolar não se constrói de forma isolada, mas integra uma rede complexa de vozes e influências sociais.

O gerundismo não é mero "erro", mas estratégia discursiva para legitimar o texto diante do ideal de formalidade interiorizado. Em alguns casos, não há falta de conhecimento gramatical, mas escolha equivocada para conferir peso e polidez. No gênero dissertativo, objetividade e clareza são essenciais. O uso excessivo do gerundismo pode tornar o texto prolixo e redundante, dificultando compreensão, como se pode observar no trecho da redação *R17*, que segue:

R17: "**Estamos estar buscando** soluções para os problemas ambientais que estão afetando nossa região."

Essa perífrase não contribui para progressão textual nem para o reforço do argumento, mas cria sensação de repetição. Além disso, torna-se um exemplo interessante, porque foge do padrão. Parece que o aluno se equivocou, quando queria dizer "vamos estar buscando".

Observe o exemplo da redação *R05*, que segue:

R05: "**Vou estar explicando** sobre a poluição do rio que passa atrás da minha casa."

O exemplo (R05) revela uma tentativa de formalidade, embora o conteúdo seja pessoal e afetivo. Essa formulação indica estratégia retórica aprendida, provavelmente por meio da escuta midiática ou imitação de modelos escolares que não discutem a função sintática do gerúndio. Esse exemplo evidencia a necessidade de trabalho reflexivo sobre variação linguística e construção do discurso na escola.

De modo geral, os resultados indicam que o ensino de língua portuguesa deve priorizar discussões sobre a função do gerúndio e a legitimidade de seu uso, além de possibilitar uma reflexão sobre a adequação do registro linguístico aos contextos de uso, bem como sobre a adequação do registro linguístico ao gênero e a realização de atividades de reescrita para desenvolver clareza, concisão e valorização da diversidade linguística a fim de se evitar estigmatizações.

4. Como lidar com o gerundismo na sala de aula?

Reconhecer o gerundismo como fenômeno linguístico nas redações implica compreender que a escola não deve limitar-se a “corrigir” desvios da norma, mas promover reflexão sobre a língua em uso. Quando alunos escrevem “vou estar explicando” ou “eles vão estar ajudando”, buscam construir discurso adequado ao contexto escolar. Porém, o gerundismo, derivado de registros formais institucionalizados, mas não integrante do padrão culto da escrita, pode prejudicar a clareza e a concisão dos textos.

Diante disso, o professor deve ir além da marcação do “erro”. É preciso transformar o gerundismo em objeto de análise linguística, estimulando percepção das intenções e efeitos de sentido das escolhas.

Uma estratégia para se trabalhar essa questão seria uma oficina de reescrita, comparando frases com e sem o emprego de gerundismo, debatendo qual versão comunica melhor e por quê.

Faraco (2009) reforça que ensinar gramática é oferecer instrumentos para que o aluno compreenda a língua como prática social. O uso do gerundismo pode ser problematizado a partir da leitura crítica de trechos jornalísticos, propagandas, scripts de te-

leatendimento e postagens que utilizam o gerúndio como estratégia de polidez. Confrontar esses registros com textos escolares ajuda alunos a perceberem que cada variedade da língua tem lugar legítimo e que a escrita acadêmica exige organização distinta.

Outra possibilidade para se trabalhar o gerundismo seria por meio de uma sequência didática com atividades de reescrita contextualizada. Por exemplo, ao transformar texto informal em versão objetiva, o aluno elimina redundâncias e reflete sobre o impacto das formas verbais na comunicação. O professor pode criar ficha de análise com critérios (clareza, concisão, formalidade, adequação) para que alunos avaliem o uso do gerúndio em seus textos e de colegas.

Essas práticas alinham-se à proposta de Bagno (2012): o ensino deve partir da linguagem real e oferecer ferramentas para ampliar o domínio dos usos sem desvalorizar a bagagem linguística. Perini (2010) reforça que a competência gramatical depende da exposição consciente a diferentes formas e seus efeitos.

Portanto, o gerundismo pode ser tema gerador para planejamento de ensino, articulando teoria gramatical, práticas sociais e reflexão crítica. Assim, a escola forma sujeitos que dominam a norma-padrão, compreendem seus limites, função social e relação com outros modos de falar e escrever.

5. Considerações finais

A análise do gerundismo nas redações do Ensino Fundamental II busca mostrar que o fenômeno é resultado da interação entre norma-padrão, variação linguística e práticas sociais. O uso frequente de construções como “vou estar explicando” indica a incorporação de modelos discursivos presentes em mídias e discursos institucionais, refletindo a busca dos alunos por formalidade e polidez na escrita.

Essa realidade evidencia os limites de um ensino de gramática puramente prescritivo e reforça a necessidade de abordagens que valorizem a diversidade linguística e promovam a reflexão crítica sobre as escolhas linguísticas. O gerundismo deve ser entendido não como simples erro, mas como oportunidade pedagógica para

ampliar o repertório dos estudantes e desenvolver competência comunicativa contextualizada.

A partir dessa compreensão, recomenda-se que professores adotem metodologias que estimulem a análise, a comparação e a reescrita, promovendo o domínio consciente do gerúndio e sua adequação discursiva. Essa postura contribui para a formação de usuários críticos e proficientes da língua portuguesa, capazes de dialogar com diferentes registros e contextos.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o estudo do gerundismo a diversos níveis de ensino, regiões e gêneros textuais, além do desenvolvimento de materiais didáticos específicos e formações para professores, fortalecendo a interface entre sociolinguística e ensino da gramática.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2015.

_____. Evanildo. **Lições de português pela análise sintática**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Gramática e ensino: um diálogo possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <https://gfufma.hypotheses.org/files/2018/08/FIORIN-J.-L.-Linguagem-e-Ideologia.pdf>. Acesso em 25 ago 2025.

PERINI, Mário Alberto. **Linguagem e ensino**. São Paulo: Cortez, 2010.

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA CRÔNICA *PÁ PÁ PÁ*, DE LUIS FERNANDO VERÍSSIMO: UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICO-DISCURSIVA

Zuziane Ferreira da Rocha

Este artigo analisa o funcionamento pragmático de expressões do português brasileiro na crônica *Pa Pa Pa*, de Luis Fernando Veríssimo, à luz das gramáticas de uso. Parte-se da concepção de que a linguagem cotidiana constitui objeto central da descrição gramatical contemporânea, uma vez que os sentidos se constroem na interação e no contexto discursivo. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, com base em análise documental e bibliográfica, tomando como corpus a referida crônica. A análise concentra-se nas expressões “pois não”, “pois sim” e “pá, pá, pá”, investigando sua convencionalização, sua polissemia e sua função discursiva na construção do humor e do significado textual. Os resultados evidenciam que tais expressões não operam como unidades fraseológicas cristalizadas, cujo sentido emerge do uso e da inferência pragmática, confirmando os pressupostos das gramáticas orientadas pelo uso a exemplo de Marcuschi (2008) e outros. Assim, conclui-se que a crônica de Veríssimo constitui um espaço privilegiado para a observação da gramática em funcionamento, com relevantes implicações para os estudos linguísticos e para o ensino do português brasileiro.

Palavras-chave: gramáticas do uso; pragmática; português brasileiro; crônica.

Introdução

O português brasileiro caracteriza-se por seu caráter dinâmico e funcional, no qual os sentidos não se constroem apenas a partir de regras gramaticais normativas, mas sobretudo a partir do uso efetivo da língua em contextos reais de interação. Nesse sentido, a construção semântica e pragmática da língua revela-se profunda-

mente vinculada às práticas sociais e aos mecanismos discursivos que regulam a comunicação cotidiana. Estudos no campo da gramática do uso e da pragmática têm demonstrado que expressões recorrentes da língua falada, como os marcadores conversacionais, desempenham papel central na produção de sentidos, na organização do discurso e na construção de efeitos discursivos, como o humor e a ironia.

No âmbito dessas discussões, pesquisas como as de Castilho (2010), Koch (2015), Marcuschi (2008) e Travaglia (2017) evidenciam que a gramática do português brasileiro deve ser compreendida como um sistema em funcionamento, sensível à entonação, ao contexto e às intenções comunicativas dos falantes. De modo semelhante, os estudos fraseológicos apontam que expressões fixas ou semifixas, como “pois não” e “pois sim”, extrapolam seu valor semântico literal, assumindo funções pragmáticas específicas que só podem ser interpretadas a partir da situação discursiva em que ocorrem.

Apesar dos avanços dessas abordagens, observa-se que grande parte das análises se concentra em dados da oralidade espontânea ou em gêneros conversacionais, deixando em segundo plano a investigação do funcionamento pragmático dessas expressões em textos literários, especialmente na crônica, gênero marcado pela aproximação entre escrita e fala. Assim, permanece uma lacuna quanto à compreensão de como tais unidades são mobilizadas literariamente para produzir efeitos de sentido e humor, articulando gramática, pragmática e discurso.

É nesse espaço que se insere o presente estudo. A crônica *Pa Pa Pa*, de Luis Fernando Veríssimo, constitui um corpus privilegiado para essa investigação, pois explora de forma recorrente expressões do português cotidiano, como “pois não” e “pois sim”, cuja interpretação varia conforme a entonação implícita, o encadeamento discursivo e o contexto interacional representado no texto. Ao deslocar essas expressões do uso ordinário para a cena narrativa, o autor evidencia o funcionamento da gramática em uso como mecanismos produtores de humor e/ou ambiguidade.

Diante disso, este artigo questiona: de que modo as expressões “pois não” e “pois sim”, enquanto marcadores discursivos do português brasileiro, operam pragmaticamente na crônica *Pa Pa Pa* e como contribuem para a construção do significado discursivo? Parte-se da hipótese de que essas expressões, ao serem mobilizadas literariamente, revelam padrões de funcionamento gramatical e pragmático que desafiam descrições estritamente normativas da língua.

Logo, o objetivo geral da pesquisa é investigar o papel das expressões “pois não” e “pois sim” na estrutura da crônica *Pa Pa Pa*, considerando-as como marcadores relevantes para a compreensão da gramática do uso no português brasileiro, já os objetivos específicos buscam: (i) examinar o funcionamento pragmático dessas expressões no contexto narrativo da crônica; (ii) identificar padrões de variação semântica associados à entonação e ao contexto discursivo; e (iii) refletir sobre as implicações desses usos para o ensino de língua portuguesa, especialmente no que se refere à articulação entre gramática, pragmática e texto literário.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, ancorada nos pressupostos da pragmática linguística, da gramática. A análise concentra-se em ocorrências das expressões selecionadas no texto de Veríssimo, como já mencionadas, observando seus valores. Como principais resultados, a pesquisa demonstra que “pois não” e “pois sim” funcionam como marcadores altamente dependentes do contexto, cuja interpretação não se fixa em um único valor semântico, mas se constrói dinamicamente na interação simulada pela narrativa, sendo fundamentais para a produção do humor característico da crônica.

Além desta introdução, o artigo organiza-se da seguinte forma: na seção teórica, discutem-se os conceitos de gramática do uso e pragmática; em seguida, apresenta-se a análise das expressões na crônica *Pa Pa Pa*; por fim, nas considerações finais, discutem-se as contribuições do estudo para a linguística e para o ensino de língua portuguesa.

1. A linguagem cotidiana como objeto das gramáticas do uso

As gramáticas de uso constituem uma orientação teórica que se afasta dos modelos normativos e estruturalistas tradicionais ao conceber a língua como um sistema dinâmico, sensível às condições de uso e às práticas discursivas concretas dos falantes. Nessa perspectiva, a linguagem cotidiana deixa de ser vista como uma instância periférica ou desviante da norma e passa a ocupar posição central na descrição e na explicação do funcionamento do português brasileiro. Tal orientação fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos gramaticais emergem da interação social e se estabilizam a partir da recorrência funcional em contextos reais de comunicação. Na Gramática do português brasileiro, Castilho (2010) propõe uma concepção multissistêmica da língua, segundo a qual os níveis fonológico, morfossintático, semântico e pragmático operam de forma integrada, sendo regulados pelas necessidades comunicativas dos falantes. Já Neves (2000), em *A gramática de usos do português*, enfatiza que a gramática não pode ser dissociada do texto e do discurso, uma vez que os valores gramaticais se atualizam em situações concretas de interação.

Perini (2016), ao elaborar uma gramática descritiva do português brasileiro, reforça a necessidade de se abandonar explicações baseadas exclusivamente em regras abstratas, defendendo que a regularidade linguística decorre de padrões observáveis no uso. Travaglia (2017), por sua vez, ao articular gramática e interação, destaca que os recursos gramaticais são mobilizados estrategicamente pelos falantes para produzir efeitos de sentido, organizar o discurso e negociar significados, o que evidencia o papel central da pragmática na descrição gramatical.

No âmbito dessas gramáticas, conceitos como uso, funcionalidade, contexto, interação e emergência assumem papel fundamental. A gramática é entendida como um conjunto de regularidades probabilísticas, e não como um inventário fechado de regras prescritivas. Expressões recorrentes do português cotidiano, como “pois não” e “pois sim”, são interpretadas não apenas como sequências sintáticas compostas por advérbios e conjunções, mas como

unidades pragmáticas convencionalizadas, cujo significado depende da situação comunicativa, da entonação implícita e da intenção discursiva dos interlocutores.

Essa concepção teórica mostra-se particularmente produtiva para a análise de textos literários que simulam a oralidade cotidiana, como a crônica *Pa Pa Pa*, de Luis Fernando Veríssimo. Ao explorar expressões cristalizadas do português brasileiro em interações aparentemente simples, o autor evidencia o funcionamento da gramática em uso, revelando como pequenas unidades linguísticas podem assumir valores semânticos e pragmáticos distintos conforme o contexto. A crônica, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para observar a articulação entre gramática, pragmática e discurso, conforme defendem as gramáticas orientadas pelo uso. Assim, torna-se relevante investigar como essas expressões operam em contextos narrativos específicos, contribuindo para a construção de sentido e de efeitos discursivos, como o humor, aspecto central na obra de Veríssimo.

1.2 A crônica *Pa Pa Pa* como espaço de manifestação da gramática em uso

A crônica *Pa Pa Pa*, de Luis Fernando Veríssimo, configura-se como um espaço privilegiado para a observação do funcionamento da gramática em uso e das unidades fraseológicas do português brasileiro em contextos discursivos específicos. Embora pertença ao domínio da escrita literária, o texto se estrutura a partir da simulação de interações cotidianas, aproximando-se das práticas comunicativas orais e evidenciando mecanismos linguísticos que emergem do uso efetivo da língua. Essa característica torna a crônica um corpus relevante para investigações que articulam descrição gramatical, pragmática e fraseologia.

Ao mobilizar expressões recorrentes do português cotidiano, Veríssimo constrói situações comunicativas nas quais o sentido não se encontra previamente codificado, mas se estabelece no encadeamento discursivo e na inferência do leitor. Tais expressões, como as que são analisadas neste estudo, funcionam no texto como unidades discursivas que dependem do contexto narrativo para sua

interpretação, o que confirma a concepção de gramática defendida pelas abordagens orientadas pelo uso. Assim, a crônica evidencia que o funcionamento da língua não se restringe à organização sintática das frases, mas envolve estratégias pragmáticas de construção de sentido.

Do ponto de vista teórico, a utilização de um texto literário como corpus linguístico encontra respaldo em estudos que reconhecem a escrita literária como espaço legítimo de representação da oralidade e da interação social. Marcuschi (2008) destaca que textos que simulam a fala cotidiana preservam marcas discursivas fundamentais para a análise do uso da língua, permitindo observar fenômenos que, muitas vezes, não se manifestam com a mesma clareza em descrições abstratas. Nesse sentido, a crônica de Veríssimo permite acessar padrões de funcionamento linguístico que se estabilizam na experiência cotidiana dos falantes.

Logo, ao deslocar essas unidades para contextos narrativos específicos, o autor cria situações em que o leitor é levado a reinterpretar sentidos convencionalizados, rompendo expectativas e produzindo efeitos discursivos. Esse procedimento revela a dependência contextual dessas expressões e reforça a necessidade de abordagens teóricas que considerem a interação entre gramática, fraseologia e discurso.

Apesar da relevância desse tipo de *corpus*, observa-se que ainda são incipientes os estudos que analisam sistematicamente estas expressões do português brasileiro em textos literários sob uma perspectiva integrada, que considere simultaneamente o uso, a convencionalização e os efeitos discursivos. Em geral, as análises tendem a privilegiar aspectos estilísticos ou temáticos da crônica, deixando em segundo plano o funcionamento linguístico das unidades que estruturam o texto. Assim, o presente estudo busca preencher essa lacuna ao investigar a crônica *Pa Pa Pa* como espaço de manifestação da gramática em uso, contribuindo para o aprofundamento das reflexões sobre o papel do campo de estudos na construção de sentido no português brasileiro.

3. Resultados e discussões

A análise da crônica *Pa Pa Pa*, de Luis Fernando Veríssimo, confirma que o humor e a progressão discursiva do texto se estruturam a partir da exploração de expressões cristalizadas do português brasileiro, cujo funcionamento semântico-pragmático escapa às descrições gramaticais tradicionais. Logo no início da narrativa, o autor introduz a estrangeira que “prestava muita atenção em tudo que os outros diziam” (Veríssimo, 2018, p. 9), criando um cenário propício à problematização do uso cotidiano da língua e à observação metalinguística das expressões analisadas. Assim, a título de ilustração e para melhor suporte à análise, transcrevemos o texto de Veríssimo na íntegra:

A americana estava há pouco tempo no Brasil. Queria aprender o português depressa, por isto prestava muita atenção em tudo que os outros diziam. Era daquelas americanas que prestam muita atenção. Achava curioso, por exemplo, o “pois é”. Volta e meia, quando falava com brasileiros, ouvia o “pois é”. Era uma maneira tipicamente brasileira de não ficar quieto e ao mesmo tempo não dizer nada. Quando não sabia o que dizer, ou sabia mas tinha preguiça, o brasileiro dizia “pois é”. Ela não aguentava mais o “pois é”. Também tinha dificuldade com o “pois sim” e o “pois não”. Uma vez quis saber se podia me perguntar uma coisa.

- Pois não - disse eu, polidamente.

- É exatamente isso! O que quer dizer “pois não”?

- Bom. Você me perguntou se podia fazer uma pergunta. Eu disse “pois não”. Quer dizer, “pode, esteja à vontade, estou ouvindo, estou às suas ordens...”

- Em outras palavras, quer dizer “sim”. - É.

- Então por que não se diz “pois sim”?

- Porque “pois sim” quer dizer “não”. - O quê?!

- Se você disser alguma coisa que não é verdade, com a qual eu não concordo, ou acho difícil de acreditar, eu digo “pois sim”.

- Que significa “pois não”? - Sim. Isto é, não. Porque “pois não” significa “sim”. - Por quê?

- Porque o “pois”, no caso, dá o sentido contrário, entende? Quando se diz “pois não”, está-se dizendo que seria impossível, no caso, dizer “não”. Seria inconcebível dizer “não”. Eu dizer não? Aqui, ó.

- Onde?

- Nada. Esquece. Já “pois sim” quer dizer “ora, sim!”. “Ora se aceitar isso.” “Ora, não me faça rir. Rã, rã, rã.”

- “Pois” quer dizer “ora”? - Ahn... Mais ou menos. - Que língua!

Eu quase disse: “E vocês, que escrevem ‘tough’ e dizem ‘tâf’?”, mas me contive. Afinal, as intenções dela eram boas. Queria aprender. Ela insistiu: - Seria mais fácil não dizer o “pois”.

Eu já estava com preguiça. - Pois é. - Não me diz “pois é”!

Mas o que ela não entendia mesmo era o “pá, pá, pá”.

- Qual o significado exato de “pá, pá, pá”. - Como é? - “Pá, pá, pá”.

- “Pá” é pá. “Shovel”. Aquele negócio que a gente pega assim e...

- “Pá” eu sei o que é. Mas “pá” três vezes?

- Onde foi que você ouviu isso?

- É a coisa que eu mais ouço. Quando brasileiro começa a contar história, sempre entra o “pá, pá, pá”.

Como que para ilustrar nossa conversa, chegou-se a nós, providencialmente, outro brasileiro. E um brasileiro com história:

- Eu estava ali agora mesmo, tomando um cafezinho, quando chega o Túlio. Conversa vai, conversa vem e coisa e tal e pá, pá, pá...

Eu e a americana nos entreolhamos.

- Funciona como reticências - sugeri eu. - Significa, na verdade, três pontinhos. “Ponto, ponto, ponto.”

- Mas por que “pá” e não “pó”? Ou “pi” ou “pu”? Ou “etcétera”?

Me controlei para não dizer - “E o problema dos negros nos Estados Unidos?”.

Ela continuou:- E por que tem que ser três vezes?

- Por causa do ritmo. “Pá, pá, pá.” Só “pá, pá” não dá.

- E por que “pá”?

- Porque sei lá - disse, didaticamente.

O outro continuava sua história. História de brasileiro não se interrompe facilmente.

- E aí o Túlio com uma lengalenga que vou te contar. Porque pá, pá, pá...

- É uma expressão utilitária - intervim. - Substitui várias palavras (no caso toda a estranha história do Túlio, que levaria muito tempo para contar) por apenas três. É um símbolo de garrulice vazia, que

não merece ser reproduzida. São palavras que...

- Mas não são palavras. São só barulhos. “Pá, pá, pá.”

- Pois é - disse eu. Ela foi embora, com a cabeça alta. Obviamente desistira dos brasileiros. Eu fui para o outro lado. Deixamos o amigo do Túlio papeando sozinho.

(Veríssimo, 2018).

Dentre as expressões utilizadas pelo autor, destaca-se, inicialmente, o uso recorrente de “pois é” caracterizado como “uma maneira tipicamente brasileira de não ficar quieto e ao mesmo tempo não dizer nada”. Tal descrição evidencia o valor da expressão, que funciona como marcador discursivo de manutenção da interação, corroborando a concepção de unidades cristalizadas defendida pela fraseologia, segundo a qual o sentido não decorre da composição lexical, mas do uso socialmente estabilizado (Corpas Pastor, 1996).

Os marcadores discursivos, segundo Marcuschi (2008), são elementos linguísticos que exercem função central na organização do discurso, especialmente na modalidade oral, atuando na gestão da interação e na progressão temática do texto falado. Para o autor, esses elementos não têm função semântica referencial, mas cumprem papel pragmático-discursivo, orientando o interlocutor quanto às intenções do falante e à estruturação do enunciado. Marcuschi afirma que os marcadores discursivos “não acrescentam informação proposicional nova, mas organizam e regulam o fluxo da interação verbal” (Marcuschi, 2008, p. 61).

No plano pragmático, os marcadores discursivos assumem papel fundamental na oralidade, uma vez que a fala se caracteriza por sua natureza processual, interativa e cooperativa. Conforme Marcuschi (2008), esses elementos funcionam como operadores da interação, sinalizando retomadas, reformulações, hesitações e mudanças de tópico, além de contribuírem para a negociação de sentidos entre os interlocutores. Assim, expressões como *então*, *né* e *bom* favorecem a fluidez comunicativa e a construção de sentidos compartilhados, sendo indispensáveis para a compreensão do texto oral em tempo real (Marcuschi, 2008, p. 45).

Embora alguns marcadores discursivos apresentem forma recorrente, eles não se confundem com as expressões fraseológicas. A fraseologia, conforme destaca Salvador (2018), dedica-se ao estudo de unidades lexicalizadas e relativamente fixas, como expressões idiomáticas e fórmulas rotineiras, que integram o léxico da língua e possuem sentido convencionalizado. Segundo a autora, tais expressões caracterizam-se por “estabilidade estrutural e semântica” (Salvador, 2018, p. 27). Já os marcadores discursivos são definidos prioritariamente por sua função contextual e interacional, podendo assumir diferentes formas conforme a situação comunicativa.

Do ponto de vista didático, distinguir marcadores discursivos de expressões fraseológicas é essencial para o ensino da língua portuguesa, sobretudo quando se valoriza a oralidade e os usos reais da linguagem. Marcuschi (2008) defende que o ensino deve considerar os recursos próprios do texto falado, frequentemente marginalizados pela tradição normativa, enquanto Salvador (2018) destaca a importância do trabalho com unidades fraseológicas para o desenvolvimento da competência lexical e cultural dos alunos. Dessa forma, embora distintos, marcadores discursivos e expressões fraseológicas podem ser explorados de maneira complementar, contribuindo para uma educação linguística mais funcional, crítica e contextualizada.

Voltando à crônica de Veríssimo, a dificuldade da personagem estrangeira em compreender “pois sim” e “pois não” constitui o eixo central do texto e revela, de forma exemplar, a polissemia pragmática dessas expressões. Quando o narrador responde “ – Pois não – disse eu, polidamente”, a expressão assume valor de aceitação e disponibilidade, funcionando pragmaticamente como equivalente a “sim”. Essa inversão semântica desafia a lógica composicional da gramática normativa, reforçando a necessidade de uma abordagem orientada pelo uso.

O efeito humorístico intensifica-se quando o narrador explicita a contradição: “ – Então por que não se diz ‘pois sim’? – Porque ‘pois sim’ quer dizer ‘não’”. Nesse trecho, observa-se a ruptura de expectativas interpretativas do leitor, mecanismo central do humor

verbal, que se apoia justamente no caráter convencional e não literal das expressões fraseológicas (Burger, 2007). A expressão “pois sim”, longe de indicar concordância, passa a funcionar como marcador de descrença ou ironia.

Do ponto de vista semântico, essa oscilação de sentidos confirma a natureza contextual do significado, conforme discutido por Ilari (2001). O próprio narrador tenta explicar que “o ‘pois’, no caso, dá o sentido contrário”, ainda que tal explicação se revele insuficiente do ponto de vista gramatical tradicional, reforçando o caráter pragmático da interpretação. O sentido emerge da situação comunicativa e do conhecimento compartilhado, não da estrutura formal da expressão.

A crônica avança para a análise da expressão *Pá, Pá, Pá*, apresentada como uma das mais enigmáticas para a personagem estrangeira. O narrador observa que ela aparece sempre que “brasileiro começa a contar história”, funcionando como um recurso discursivo recorrente. Do ponto de vista fraseológico, trata-se de uma unidade não lexicalizada no sentido tradicional, mas plenamente convencionalizada no uso, o que reforça a ampliação do conceito de fraseologia para além das expressões idiomáticas clássicas (Tagnin, 2013).

Ao afirmar que “funciona como reticências” e que “significa, na verdade, três pontinhos”, o narrador atribui à expressão um valor discursivo de condensação narrativa. *Pá, pá, pá* substitui segmentos extensos do discurso, operando como um marcador de economia textual e de avaliação implícita da informação omitida. Esse funcionamento confirma a hipótese de que unidades fraseológicas também organizam o texto e regulam a progressão discursiva.

A insistência da personagem em questionar “por que tem que ser três vezes” e “por que ‘pá’”, Veríssimo evidencia o conflito entre uma visão analítica da língua e o caráter arbitrário, porém funcional, das convenções linguísticas. A resposta “ – Porque sei lá – disse, didaticamente” reforça a ideia de que muitas expressões do cotidiano se sustentam pelo uso reiterado, não por explicações formais, aspecto central das gramáticas do uso.

No desfecho da crônica, a retomada da expressão “pois é” – “ – Pois é – disse eu” – funciona como fechamento circular do texto, reafirmando o valor pragmático e interacional dessa unidade. A expressão sintetiza a impossibilidade de explicação racional das convenções linguísticas e simboliza o distanciamento definitivo da personagem estrangeira em relação ao funcionamento do português brasileiro.

Outra análise que deve ser considerada é a de Urbano (2003), haja vista que o autor pontua que os marcadores são elementos de múltiplas naturezas, uma vez que possuem estruturas e complexidades semântico-sintática diversas e inegavelmente, de significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão.

Nesse sentido, as expressões “pois sim” e “pois não” serão analisadas como marcadores discursivos por exercem funções distintas na organização da interação. Tais expressões podem ser classificadas como marcadores simples, uma vez que se apresentam como formas lexicalizadas de forte valor pragmático, responsáveis por expressar atitudes do falante, como ironia, concordância ou autorização, sem acrescentar conteúdo proposicional ao enunciado. Já a expressão “pá, pá, pá” enquadra-se como marcador prosódico, por constituir um elemento para-lexical que depende do ritmo e da entonação da fala, funcionando como estratégia de elisão discursiva e organização da narrativa oral.

Quanto ao aspecto sintático, os marcadores discursivos analisados apresentam elevado grau de independência, uma vez que não se integram à estrutura sintática das orações nem exercem funções argumentais. Em muitos casos, configuram-se como emissões completas e autônomas, capazes de constituir enunciados por si mesmas, como ocorre com expressões do tipo “pois não”, “pois sim” e “pá, pá, pá”, aproximando-se de marcadores interacionais como “sabe?” e “né?”. Sua retirada do enunciado não compromete a gramaticalidade, evidenciando seu caráter periférico à sintaxe e central à organização pragmático-discursiva.

À luz do aspecto comunicativo-interacional, o marcador discursivo “pá, pá, pá” evidencia sua função diretamente vinculada ao uso da linguagem no momento da interação. No texto analisado,

o marcador assume diferentes papéis, como a economia discursiva, a organização do fluxo narrativo e a avaliação implícita do conteúdo enunciado, confirmando que um mesmo marcador pode ocorrer em distintas posições do enunciado e desempenhar funções variadas ao longo da interação comunicativa. Seu sentido não é fixo nem lexical, mas construído situacionalmente, a partir do contexto e das relações interacionais estabelecidas entre os interlocutores.

Os resultados da análise demonstram, portanto, que a crônica *Pa Pa Pa* constitui um espaço privilegiado para a observação da gramática em uso e da fraseologia do português brasileiro. As expressões analisadas operam como unidades pragmáticas cristalizadas, cuja interpretação depende do contexto discursivo, da inferência e do conhecimento sociocultural compartilhado, confirmando os pressupostos teóricos que orientam este estudo.

4. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar o papel de expressões cristalizadas do português brasileiro na crônica *Pa Pa Pa*, de Luis Fernando Veríssimo, considerando-as como marcadores discursivos relevantes para a compreensão do funcionamento pragmático da língua. A análise demonstrou que expressões como “pois não”, “pois sim” e “pá, pá, pá” extrapolam descrições gramaticais normativas, uma vez que seus sentidos se constroem no uso e dependem diretamente do contexto discursivo, atendendo plenamente ao objetivo geral proposto no artigo.

Os resultados obtidos confirmam a adequação das gramáticas do uso como referenciais teóricos para a análise da linguagem cotidiana, sobretudo quando esta se manifesta em textos literários que simulam a oralidade. A crônica analisada evidencia que tais unidades funcionam como recursos discursivos estratégicos, responsáveis pela construção do humor, da ambiguidade e da progressão textual, contribuindo para a articulação entre gramática, pragmática e discurso no português brasileiro.

Por fim, o estudo aponta contribuições relevantes para o campo do ensino de língua portuguesa, ao reforçar a necessidade de

práticas pedagógicas que valorizem a língua em uso e a dimensão pragmática dos sentidos. Ao evidenciar que a gramática se realiza no discurso e que o significado emerge da interação, esta pesquisa reafirma a importância do texto literário como recurso didático e como corpus legítimo para a compreensão do funcionamento real da língua, abrindo caminhos para investigações futuras sobre fraseologia e pragmática em outros gêneros discursivos.

Referências

CASTILHO, Ataliba T. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2010.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

COSERIU, E.; Introdução ao estudo estrutural do léxico. In: **Princípios de Semântica Estrutural**. Madrid (Es): Gredos, 1997.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SALVADOR, Carlene Ferreira Nunes. **Estudo da fraseologia do futebol brasileiro das séries B, C e D em jornais digitais populares: construção de um dicionário eletrônico**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2017.

TAGNIN, Stella E. O. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas**. São Paulo: Disal, 2013.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: **Publicação para Análise de Textos Oraís**. São Paulo: FFLCH - USP, 2003.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Pa Pa Pa. In: **Informe do Planeta Azul**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

GRAMÁTICA E USO: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O EMPREGO DA FORMA OBLÍQUA “MIM” COMO SUJEITO

Ilsanete Maria Macêdo Simões

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o uso dos pronomes pessoais “eu” e “mim” na função de sujeito sentencial, considerando os princípios da variação linguística e as consequências para o ensino de língua portuguesa. Tendo como sujeitos estudantes da 2ª série do Ensino Médio de uma Escola localizada na cidade de Abaetetuba-Pará. A partir de uma abordagem sociolinguística, discute-se como a variação no uso desses pronomes reflete processos históricos, culturais e identitários, e como o preconceito linguístico ainda marca os falantes das variedades não padrão. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo e revisão bibliográfica de análise qualitativa e descritiva. A reflexão se ancora nos estudos de Bagno (2007), Marcuschi (2001), Antunes (2003) Faraco (2005). Tendo como questão norteadora deste estudo: “Por que o uso de *mim* como sujeito ainda é tão estigmatizado, mesmo sendo comum na fala popular?” Os resultados obtidos a partir das produções das HQs pelos estudantes evidenciam aspectos significativos da variação linguística nas práticas discursivas juvenis.

Palavras-chave: pronomes pessoais; variação linguística; gramática normativa; mim e eu.

Introdução

Parte-se da premissa de que a língua portuguesa, como toda língua viva, apresenta uma rica diversidade de formas e usos que refletem os contextos sociais, históricos e culturais dos falantes e de que a diversidade da variedade falada no Brasil manifesta-se especialmente nas construções orais do cotidiano, em que certos usos gramaticais são frequentemente diferentes das normas prescritas pela gramática tradicional. Um exemplo recorrente é o uso do pronome “mim” como sujeito do verbo, em construções como “*pra mim fazer*”, em lugar de “*pra (para) eu fazer*”.

Embora esse uso seja amplamente condenado pela gramática normativa, ele está presente em diferentes comunidades linguísticas e tem sido objeto de estudos no campo da sociolinguística. Autores como Bagno (2011) destacam que o emprego de “*mim*” nessa função é sistemático nas variedades populares do português falado, revelando uma organização gramatical própria e não um “erro”. Dessa forma, analisar essas ocorrências à luz da variação linguística contribui para a compreensão mais ampla da língua como fenômeno social.

Logo, surge a questão norteadora deste estudo: Por que o uso de *mim* como sujeito ainda é tão estigmatizado, mesmo sendo comum na fala popular? Nessa perspectiva o presente estudo por meio da pesquisa de campo pretende construir juntamente com os sujeitos pesquisados uma HQ que represente a variação linguística no uso do “eu” e “mim” na função de sujeito sentencial. Tendo como sujeitos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio de uma Escola do Município de Abaetetuba-Pará.

Nesse viés, o objetivo principal deste estudo é analisar o uso dos pronomes “eu” e “mim” na função de sujeito sentencial, considerando os princípios da variação linguística e as consequências para o ensino de língua portuguesa. Os objetivos específicos compreendem: identificar a fala brasileira dos alunos conforme o princípio da variação linguística; propor reflexões na perspectiva de um ensino democrático da língua portuguesa a partir da realidade linguística dos alunos na perspectiva do uso desses pronomes; sugerir a elaboração de uma HQ da cultura e identidade linguística destes estudantes a partir de historinhas que estimulem e representem o uso destes pronomes como identidade cultural.

As palavras-chave pronomes pessoais; variação linguística; gramática normativa; “mim” e “eu” estão interligadas por uma perspectiva que reconhece a diversidade cultural e linguística no espaço educacional. Os pronomes pessoais são elementos fundamentais da língua, tanto na fala quanto na escrita. A variação linguística é uma realidade inevitável em qualquer língua viva, sendo influenciada por fatores geográficos, sociais e históricos. Ademais, espera-se que

os resultados da investigação possam subsidiar uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, comprometida com a valorização da diversidade linguística e, simultaneamente, com o ensino da norma culta de maneira sensível e contextualizada.

1. Fundamentação Teórica

Os pronomes pessoais do caso reto, tradicionalmente associados ao caso nominativo nas gramáticas normativas, são aqueles que, na organização sintática da língua, exercem prioritariamente a função de sujeito da oração ou de predicativo do sujeito, conforme se observa na primeira coluna do Quadro 1, a seguir, e ocupam, de modo prototípico, a posição de sujeito nas construções oracionais do português padrão.

Em contraste, os pronomes pessoais do caso oblíquo, apresentados nas colunas centrais e finais do Quadro 1, não desempenham a função de sujeito na norma-padrão, mas exercem funções gramaticais de objetos diretos e indiretos. Os indiretos normalmente são os tônicos que vêm encabeçados por preposição; mas alguns átonos (ou clíticos, na terminologia linguística) também podem ser objetos indiretos. A especificidade dos átonos, ou clíticos, reside no fato de não terem independência fonológica e sofrerem regras de colocação junto ao verbo, seu hospedeiro natural.

Quadro 1 – Pronomes pessoais, conforme Bechara (2009).

PRONOMES PESSOAIS RETOS			PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim
	2ª pessoa	tu	te	ti
	3ª pessoa	ele, ela	lhe, o, a, se	ele, ela, si
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós
	2ª pessoa	vós	vos	vós
	3ª pessoa	eles, elas	lhes, os, as, se	eles, elas, si

Fonte: Adaptado de Bechara (2009, p. 164).

Nesse sentido, o Quadro 1 sintetiza a distinção funcional entre pronomes do caso reto e do caso oblíquo na tradição gramatical, evidenciando que tais categorias não se definem apenas por sua forma, mas sobretudo pelas funções sintáticas que desempenham na oração, aspecto central para a compreensão das discussões posteriores sobre variação linguística no uso dos pronomes pessoais.

A alternância entre pronomes do caso reto e oblíquos na posição de sujeito evidencia a heterogeneidade do português brasileiro e revela práticas linguísticas consolidadas nas variedades populares da língua. Essas ocorrências não comprometem a construção de sentido, embora sejam estigmatizadas pela norma-padrão. Como afirma Bagno (2011, p. 75), “na norma padrão, os pronomes do caso reto ocupam a posição de sujeito, mas em muitas variedades populares do português, há uma alternância com os oblíquos tônicos, sem prejuízo de sentido”.

Segundo Faraco (2008), a norma padrão da língua portuguesa é uma variedade linguística artificialmente estabilizada, adotada como modelo oficial de prestígio nos contextos formais de comunicação, como na escrita escolar, acadêmica, jornalística e jurídica. Ela é resultado de um processo histórico e social que seleciona, entre as muitas formas de falar, aquelas associadas aos grupos de maior poder político, econômico e cultural.

Sobre a norma padrão, Faraco (2015), em *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino*, argumenta que essa norma é uma construção social e histórica, não uma verdade absoluta ou natural da língua. “O ensino da língua deve valorizar a variação linguística, respeitando as diferentes formas de falar como legítimas”. A escola precisa ensinar a norma-padrão, mas sem desprezar ou desqualificar as variedades populares, pois isso reforça o preconceito linguístico. Em resumo, o estudioso não defende a substituição da norma padrão, mas sim seu ensino de forma crítica, ética e inclusiva.

Antunes (2003), em *Muito Além da Gramática*, defende uma abordagem funcional da língua, que considera as diversas variações linguísticas como formas legítimas de comunicação. Para ela,

o ensino de Língua Portuguesa deve ultrapassar a formalidade da gramática normativa e incorporar uma visão mais ampla da língua, que inclui as variações de acordo com o contexto, o registro e a situação comunicativa. Essa abordagem funcional é uma ferramenta importante para desmistificar a ideia de que a norma culta é a única forma correta de uso da língua, permitindo que os alunos desenvolvam uma competência comunicativa mais flexível e adaptada às diferentes realidades sociais e culturais.

Para Marcuschi, a oralidade e a escrita são práticas sociais distintas, com funções, estruturas e contextos próprios. Ele rejeita a ideia de que a escrita é “superior” ou mais correta que a fala. Ambas são legítimas, complexas e organizadas segundo suas próprias normas. A oralidade é dinâmica, interativa e marcada pela presença dos interlocutores. A escrita exige planejamento, é mais permanente e depende de normas que variam com os gêneros.

Fala e escrita não são duas versões da mesma língua, como versões simples e complexas, ou naturais e artificiais. Elas são, sim, formas cognitivas e linguísticas diferentes de realizar a linguagem (Marcuschi, 2001, p. 21).

Conforme o quadro dos pronomes pessoais apresentado por Bechara (2009, p. 164) seu uso correto obedece a regras específicas: “eu”, como pronome do caso reto, deve ser usado na função de sujeito; “mim”, pronome oblíquo tônico, deve ocupar a função de objeto. Assim, construções como “eu fiz o trabalho” e “ele trouxe o presente para mim” estão de acordo com a norma padrão. Já enunciados como “pra mim fazer” são considerados inadequados pela gramática escolar.

Contudo, tais construções são amplamente usadas em variedades populares da língua falada e seguem uma lógica interna própria. Como argumenta Antunes (2003), a linguagem é dinâmica e deve ser compreendida dentro de seus contextos de uso, não apenas por normas gramaticais rígidas.

Dessa maneira, Paulo Freire (1996) nos recorda que o ato de educar é também um ato político, e que o educador precisa conhe-

cer o universo cultural do educando para, a partir dele, construir o processo de ensino-aprendizagem. Aplicar essa perspectiva no ensino da Língua Portuguesa implica acolher as formas de expressão locais como ponto de partida para o trabalho com os gêneros textuais, as práticas de leitura e escrita, e a reflexão linguística.

1.1. A urgência de uma educação linguística e inclusiva

A proposta de um ensino dialógico, crítico e socialmente comprometido, especialmente em contextos linguísticos para o ensino da Língua Portuguesa, encontra sustentação teórica nas obras de Marcos Bagno (2007), Luiz Antônio Marcuschi (2001), Irlandé Antunes (2003) e Carlos Alberto Faraco (2005). Embora provenientes de campos de estudos distintos – a sociolinguística, a linguística aplicada, os estudos da linguagem e linguística histórica –, esses autores se conectam em torno de um ponto central: a urgência de uma educação linguística que reconheça os sujeitos em sua complexidade cultural, social e discursiva, subvertendo os paradigmas normativos e excludentes que historicamente estruturaram o ensino da Língua Portuguesa.

A gramática normativa contribui significativamente para a educação, no ambiente escolar, ela desempenha um papel importante no desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, permitindo que aprendam a utilizar a língua de forma adequada em contextos formais, como redações, apresentações e processos seletivos.

A Educação Básica no Brasil lida com inúmeros obstáculos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao tratamento da variação linguística de maneira contextualizada e eficaz. A variação linguística, que envolve os diferentes modos de uso da língua conforme aspectos regionais, sociais e culturais. Esse caráter de variação da língua é chamado de variedade. Converte-se um preconceito linguístico defender que existe apenas um aspecto “correto” de falar.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que o ensino da Língua Portuguesa ultrapasse uma abordagem meramente prescritiva e reconheça a língua como prática social situada. Conforme apontam Bagno e Antunes, o foco exclusivo na correção gramatical tende a desconsi-

derar os usos reais da língua e a reforçar hierarquias linguísticas que marginalizam determinados grupos sociais. Uma educação linguística comprometida com a inclusão pressupõe o reconhecimento das variedades linguísticas como formas legítimas de expressão, compreendendo que os estudantes chegam à escola com saberes linguísticos construídos em suas vivências socioculturais. Assim, o papel da escola não deve ser o de substituir essas formas de falar, mas de ampliá-las, oferecendo aos estudantes condições de refletir criticamente sobre os diferentes usos da língua e suas implicações sociais.

Além disso, a adoção de uma norma de referência no contexto escolar, conforme defende Faraco, não deve ser compreendida como negação da diversidade linguística, mas como um instrumento de mediação pedagógica. Ensinar a norma-padrão de maneira contextualizada e reflexiva possibilita que os estudantes compreendam os critérios de adequação linguística exigidos em determinados gêneros e situações comunicativas, sem que isso implique a desvalorização de suas identidades linguísticas. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa pode contribuir para o enfrentamento do preconceito linguístico, promovendo uma formação crítica e emancipatória que reconheça a língua como espaço de disputa simbólica, de construção de sentidos e de exercício da cidadania.

2. Metodologia

Esta pesquisa está metodologicamente dividida em pesquisa de campo de caráter qualitativo e descritivo. A partir da identificação da forma como os alunos da 2ª série do ensino médio utilizam o pronome “eu” e “mim” na função de sujeito sentencial, foi elaborado um produto em conjunto com os alunos denominado: HQ da Variação Linguística em Espaço Escolar. A fundamentação teórica baseia-se principalmente nas obras dos autores: Bagno (2007), Marcuschi (2001), Antunes (2003) e Faraco (2005). A escolha metodológica adotada neste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender a realidade educacional para além da coleta de dados, objetivos e mensuráveis.

Sob essa direção, o processo foi desenvolvido em quatro etapas principais: A primeira etapa foi a seleção do referencial teórico e a definição do público. Para isto, escolheu-se a 2ª série do ensino

médio de uma escola localizada no município de Abaetetuba – Pará. Para aplicação da pesquisa pautando-se na necessidade de explorar temas relacionados à variação linguística e pronomes do caso reto e oblíquo no ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a produção de Histórias em Quadrinhos (HQs), elaborada em sala de aula, com o objetivo de representar diálogos do cotidiano familiar dos estudantes. A escolha desse gênero justifica-se por seu caráter multimodal, lúdico e dialógico, que favorece a simulação de interações espontâneas e próximas da oralidade, possibilitando a emergência de variantes linguísticas frequentemente estigmatizadas no ensino tradicional.

A História em Quadrinho foi estruturada a partir de balões de fala previamente estabelecidos pela professora, correspondentes às conversas de personagens que representavam familiares (como mãe, pai, irmã). Essas falas foram propositalmente construídas de modo a instigar respostas dos personagens representados pelos alunos, criando contextos para o uso dos pronomes pessoais “eu” e “mim” na função de sujeito sentencial, sem, contudo, indicar explicitamente qual forma deveria ser utilizada.

Os estudantes ficaram responsáveis por completar os diálogos, assumindo o papel de personagens que os representavam na história. Dessa forma, buscou-se garantir maior naturalidade nas respostas, permitindo que os alunos mobilizassem seus repertórios linguísticos a partir de práticas discursivas familiares e significativas.

A segunda etapa pela leitura e apresentação do gênero História em Quadrinhos, destacando seus elementos constitutivos (quadros, personagens, balões e sequência narrativa). haja vista que o estudo sobre o tema possibilitou o enriquecimento acerca do assunto durante a pesquisa, impulsionando a base teórica e socialização necessária para o estudo. Seguindo essa linha de raciocínio, acredita-se que as leituras abordaram, entre outros, temas sobre a variação linguística e norma gramatical no currículo escolar e o impacto das variações no ensino da disciplina de Língua portuguesa, o que possibilitou o desenvolvimento de ideias e discussões para aprimorar esse trabalho.

Posteriormente, ao relacionar o contexto teórico à proposta de aplicação, observou-se que as concepções adquiridas foram aplicadas à realidade de estudo da pesquisa. Assim, a relação entre os conceitos de variação linguística e as normas gramaticais foram explorados no desenvolvimento da análise do uso dos pronomes pessoais “eu” e “mim” antes do verbo de maneira que pudesse facilitar a aprendizagem interativa, inclusiva e prática dos conteúdos da Língua Portuguesa.

A última etapa foi a construção da HQ da Variação Linguística em Espaço Escolar, por meio de material didático-pedagógico em sala de aula em conjunto com os estudantes usando prática de leitura, escrita e produção textual obtida pelas atividades esquematizadas através dos diálogos entre os discentes e personagens representados por seus familiares que estimulou o uso destes pronomes como representação da identidade cultural. As produções escritas foram recolhidas ao final da atividade e constituíram o corpus da pesquisa.

3. Análise dos dados

A análise dos dados obtidos a partir das produções de histórias em quadrinhos (HQs), elaboradas por estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, evidencia aspectos significativos da variação linguística presente nas práticas discursivas juvenis. Um dos fenômenos recorrentes nas produções analisadas foi o uso do pronome oblíquo “mim” em posição de sujeito, nos contextos “pra mim lavar”, “pra mim fechar” e “pra mim arrumar”. Embora tal estrutura não esteja em conformidade com os preceitos gramaticais da norma-padrão da língua portuguesa, seu uso recorrente nas atividades dos discentes revela uma forma linguística consolidada e funcional no âmbito da linguagem popular e coloquial.

Esse padrão não normativo, longe de ser um “erro” no sentido estrito, deve ser compreendido como uma manifestação legítima das variedades linguísticas em circulação nos contextos sociais dos estudantes. A seguir, apresenta-se uma amostra das construções selecionadas.

- (1) - Mãe, é muita louça só pra mim lavar.
- (2) - É pra mim fechar todos os portões?
- (3) - Vocês vão pagar a minha passagem ou é pra mim pagar?

Esse emprego é condenado pelas gramáticas como erro, mas visto como variação pela sociolinguística. Do ponto de vista da gramática normativa, tais construções são tradicionalmente classificadas como inadequadas, uma vez que, segundo essa perspectiva, os pronomes do caso oblíquo não exercem a função de sujeito. Gramáticas normativas, como a de Bechara (2009), estabelecem que os pronomes oblíquos devem ocupar funções de complemento, sendo o caso reto reservado, de modo prototípico, à função de sujeito da oração. Assim, expressões como “*para eu lavar*”, “*para eu fechar*” ou “*para eu pagar*” seriam as formas prescritas pela norma-padrão.

Entretanto, sob a ótica da sociolinguística, esse uso não deve ser interpretado como um simples “erro”, mas como uma variante linguística sistemática, amplamente documentada no português brasileiro falado. Estudos sociolinguísticos demonstram que o emprego de “*mim*” em contextos de sujeito em orações infinitivas constitui uma regra variável, condicionada por fatores sociais, históricos e educacionais, e não uma produção aleatória ou desviante. Como afirma Bagno (2007), o que a gramática normativa classifica como erro muitas vezes corresponde, na realidade, a usos legítimos de variedades populares da língua.

No conjunto dos dados analisados, observa-se que a maioria dos estudantes recorre à mesma variante linguística, o que indica que essa construção faz parte da variedade que eles dominam e utilizam de forma consistente em suas práticas comunicativas.

Nesse sentido, à luz da linguística aplicada, cabe à escola assumir o papel de ampliar esse repertório, possibilitando que os estudantes conheçam e aprendam também a variante de prestígio social, sem que isso implique a desqualificação de sua forma de falar. O ensino da norma-padrão deve ser concebido como um processo de adição de saberes linguísticos, e não de substituição ou apagamento das identidades linguísticas dos alunos.

A presença recorrente desse fenômeno nas HQs evidencia, portanto, não apenas a vitalidade das variedades populares do português brasileiro, mas também a urgência de práticas pedagógicas que promovam uma educação linguística crítica e inclusiva. Conforme Bagno (2007), o julgamento do “erro” gramatical frequentemente encobre julgamentos sociais sobre os falantes, reforçando desigualdades e preconceitos linguísticos.

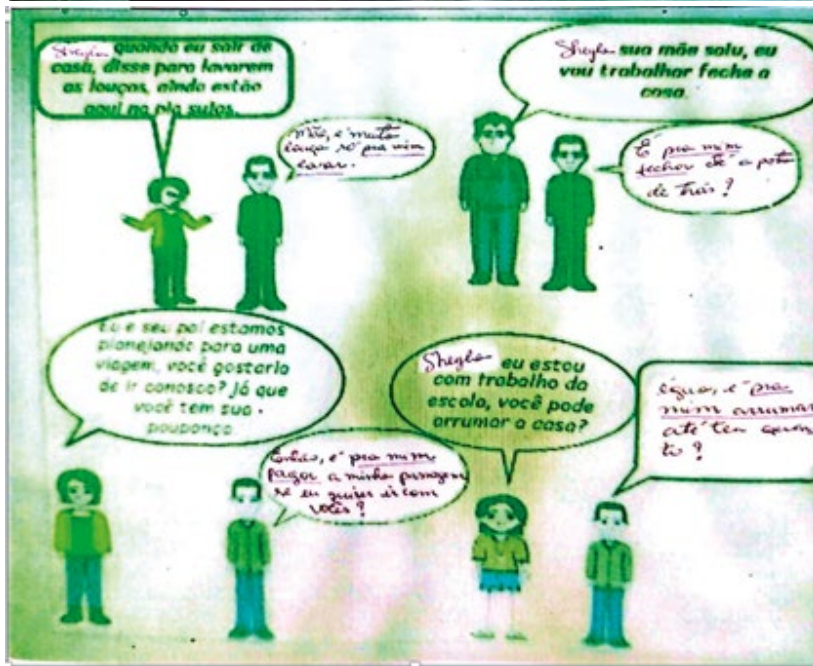
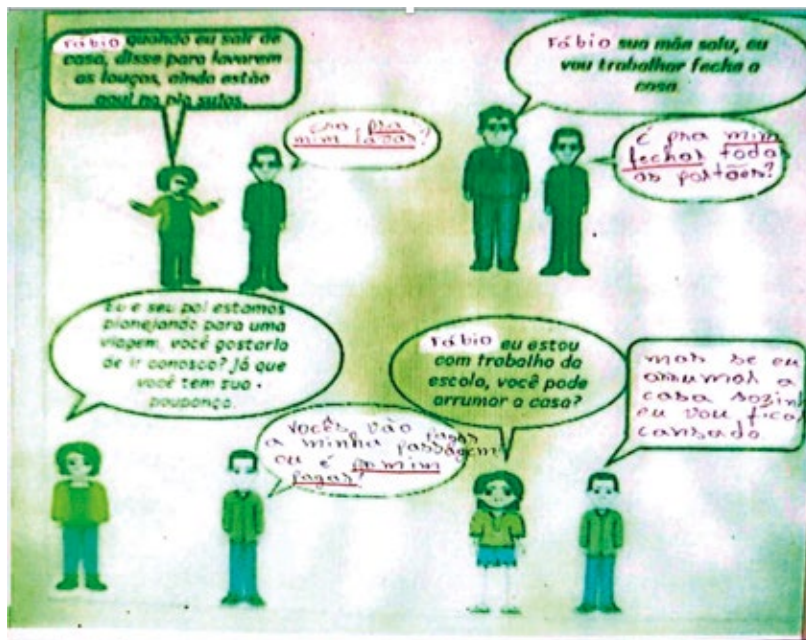
Dessa forma, a pesquisa contribui para o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa ao demonstrar que reconhecer a variação linguística em sala de aula é um passo fundamental para a construção de uma competência comunicativa ampla, que articule o domínio da norma-padrão com a valorização das demais formas legítimas de expressão presentes na diversidade linguística brasileira.

Essa abordagem é particularmente potente em contextos marginalizados, pois permite que os estudantes se reconheçam como produtores de linguagem e sujeitos de conhecimento. Em vez de serem silenciados, os alunos passam a ter voz e vez na construção do processo educativo. Isso representa uma ruptura com a lógica bancária de educação, na qual o professor deposita conteúdos prontos e os alunos apenas os reproduzem. A pedagogia do diálogo, ao contrário, propõe uma relação horizontal e transformadora entre educador e educando.

Ao compreender tais usos como parte da riqueza da diversidade linguística brasileira, é possível repensar a prática pedagógica no ensino da gramática normativa. O papel da escola deve ser o de promover o letramento linguístico crítico, ensinando a norma culta sem desvalorizar as demais formas legítimas de expressão.

Os resultados encontrados a partir das produções das HQs pelos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, evidenciam que o uso do pronome “mim” em posição de sujeito constitui uma variante linguística, amplamente difundida na linguagem coloquial, especialmente em contextos populares. Tal fenômeno reforça a compreensão de que as variedades não normativas apresentam coerência interna e cumprem plenamente sua função comunicativa, contrariando a visão que as reduz a “erros” ou desvios linguísticos, conforme ilustração a seguir:

HQs produzidas por estudantes da 2ª Série do EM durante a pesquisa de campo.



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2025).

4. Considerações finais

Este estudo evidenciou a importância de combater o preconceito linguístico nas escolas, promovendo uma abordagem mais inclusiva, antirracista e crítica do trabalho pedagógico da língua por meio de conhecimento empírico democrático de um ensino de língua portuguesa que represente a cultura linguística do aluno que transcende as regras da gramática normativa e que represente uma realidade linguística que deve ser considerada de uma cultura brasileira.

A investigação demonstrou que a abordagem das variações linguísticas nas instituições de ensino é superficial ou negligenciada, o que compromete o aprimoramento da habilidade comunicativa dos estudantes que são de distintas localidades e exige uma prática pedagógica sensível às suas especificidades culturais, históricas e sociais.

A variedade de português falada pelos alunos, especialmente os de localidades marginalizadas, deve ser valorizada como ponto de partida para a aprendizagem da norma padrão, sem que se apague sua identidade linguística, o que já é garantido por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial a rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

O uso dos pronomes “mim” e “eu” bem como a função oracional desempenhada por esses pronomes na sentença, exemplifica a variação linguística existente no português falado no Brasil. Longe de representar simples erros, tais usos revelam lógicas internas e coerentes em variedades da língua. A compreensão dessas variações, aliada a uma abordagem crítica da norma-padrão, é essencial para combater o preconceito linguístico e valorizar a pluralidade cultural do país. As HQs tornaram-se, assim, um espaço de valorização da linguagem popular e da oralidade no contexto escolar. Além disso, promovendo o protagonismo dos estudantes na construção de saberes significativos.

A interação colaborativa entre educador e alunos fortaleceu o vínculo com o conteúdo e a valorização da diversidade linguística. Tornou-se relevante identificar o emprego do pronome pessoal de primeira pessoa na sua forma oblíqua como sujeito, por meio dos trabalhos elaborados em sala de aula pelos discentes.

É papel da escola formar sujeitos conscientes da linguística, sem ignorar a importância do domínio da norma culta como instrumento de acesso e inclusão social. Assim, compreender a norma-padrão como uma entre várias formas possíveis de realização linguística, e não como a única legítima, é essencial para uma abordagem mais ética e crítica no ensino da língua portuguesa. Dessa forma, o trabalho contribuiu não apenas para o aprendizado gramatical, mas também para o reconhecimento da língua como um reflexo da cultura e da identidade de cada comunidade.

Referências

ANTUNES, Irlandé. **Territórios da linguagem**: apontamentos para o professor de língua portuguesa. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português falado**, 2011, p. 75.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12/06/2025.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**, 37ª ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 228.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da mudança linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 320 p.

_____, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21.

Sobre os autores



Caio Matheus Teixeira Brito é escritor, professor da educação básica e, atualmente, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas - PPGELL (UEPA). Especialista em Literatura Infantil e Infantojuvenil (UNIUBE), é membro associado da International Research Society for Children's Literature (IRSCl). Suas pesquisas articulam os estudos de literatura infantil e os estudos da infância, com especial interesse na relação entre a percepção e o livro literário infantil e nas experiências estéticas a partir dos livros-imagem.

E-mail: caio.tb@hotmail.com



Andreluza de Fátima da Silva Pombo atua como professora da educação básica e é mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

E-mail: andreluza42@gmail.com



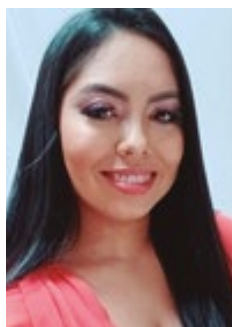
Andrei Odilon Freitas Cunha é professor, coordenador universitário e, atualmente, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas - PPGELL (UEPA). Especialista em Literatura Brasileira e membro da Academia Brevense de Letras. Suas pesquisas concentram-se no campo da literatura regional, com ênfase nas relações entre literatura, memória e narrativas amazônicas, considerando os diálogos entre tradição, oralidade e escrita literária.

E-mail: andreiodilon93@gmail.com



Ana Vitória Dias Lima é professora de linguagens e redação da rede particular de ensino, escritora, especialista em currículo da educação básica e em Educação Especial, Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Linguística e Segurança Pública. É mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará - PPGELL (UEPA). Além disso, compõe diversos grupos de pesquisas em Descrição de Línguas, tecnologias educacionais, história da educação e linguagens.

E-mail: vituria7@gmail.com



Claudinha Carvalho Pessoa é mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua no ensino, na pesquisa e na extensão na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, desenvolvendo práticas pedagógicas e investigações voltadas à Educação Básica. Tem como foco os estudos sociolinguísticos e dialetológicos, a descrição do português, bem como as crenças e atitudes linguísticas, articulando esses saberes às experiências em grupos de estudos e a projetos de pesquisa e extensão nas áreas de ensino de Português como L1 e L2.

E-mail: claudiapessoa346@gmail.com



Andréia Pacheco de Almeida é licenciada em Letras e Pedagogia e pós-graduada em Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa e em Gestão Educacional. Atua como professora da educação básica há 18 anos em instituições privadas e pública municipal. É mestranda do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas – PPGELL (UEPA).

E-mail: andreia.p.almeida2025@gmail.com



Aurora de Castro Pantoja atua como professora da educação básica e é mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectives Literaturas – PPGELL (UEPA).

E-mail: auroradecastropantoja@gmail.com



Cindy Izabelle Hage Pantoja atua como professora da educação básica há 12 anos e lidera o Curso de Redação Cindy Hage. É psicanalista e especialista em Língua e Literatura e uma das escritoras do livro *Marginália*, um compilado de poemas da Poesia Marginal. Foi idealizadora do Podcast da redação “Pod1000”, é curadora do Sarau “Ver-o-Verso” e está engajada em projetos de extensão em áreas Quilombolas, pelo IFPA-Tucuruí. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectives Literaturas – PPGELL (UEPA).

E-mail: cursoderedacaoprofcindyhage@gmail.com



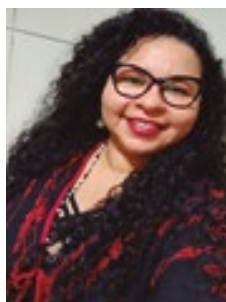
Daniel Amorim Dias é licenciado em Letras-LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina, pós-graduado em LIBRAS e AEE (FACIBRA). Atualmente é mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL (UEPA) e atua como professor de Língua Brasileira de Sinais.

E-mail: danubioazul22@gmail.com



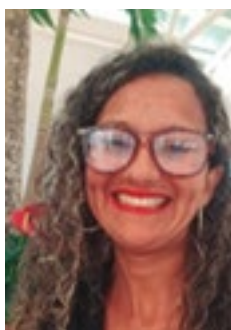
Déborah Ingrid Pereira Souza é licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Pará e mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela mesma instituição (PPGELL/UEPA). Atua como professora de Português e Literatura na rede estadual de ensino do Pará (SEDUC/PA). Desenvolve pesquisas voltadas aos estudos da multimodalidade e das tecnologias digitais na educação, com ênfase na formação de leitores críticos.

E-mail: debora.souza@escola.seduc.pa.gov.br



Elizete Ferreira Moraes Barbosa atua desde 2008 na rede municipal de ensino de Ponta de Pedras – Marajó/Pará e nas redes municipal e estadual em Belém. É colaboradora e coordenadora de pesquisa na Associação Remanescente Quilombola Agroextrativista da Ilha de Santana do Arari (ARQAIS). É mestra em Ciências da Educação (UAA/UFRJ) e, atualmente, é mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL (UEPA)

E-mail: prof.elizetemorais@gmail.com



Mariane de Fátima Rodrigues Coelho atua como professora da educação básica no município de Tucuruí. Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e especialista em Libras e Metodologia de Ensino para Alunos Surdos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

E-mail: marirodrigues@outlook.com



Núbia Luzia Alencar F. Dias atua na educação infantil, no ensino fundamental e médio e no ensino superior, lecionando nos cursos de Letras e Pedagogia. É graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), possui especialização em *O Livro para a Infância* pela Casa Tombada (SP) e, atualmente, é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em estudos linguísticos e literários - PPGELL (UEPA).

E-mail: nubiafdias@yahoo.com.br



Thais da Silva Moraes é Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Salvaterra/PA desde 2017. Graduada em Letras (UNAMA) e mestranda em Ensino de Língua Portuguesa (PPGELL/UEPA). Possui Experiência na Educação Básica e atualmente é Coordenadora Local do PARFOR no Campus XIX da UEPA.

E-Mail: moraesparforuepa@gmail.com



Thácila Mikaellen Mendes da Cunha é licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2023), possui pós-graduação *lato sensu* e atua há cinco anos como professora no Ensino Fundamental I e, há três anos, no Ensino Fundamental II. É mestranda em Ensino de Língua Portuguesa (PPGELL/UEPA).

E-mail: profthacilamendes@gmail.com



Ilsanete Maria Macêdo Simões é licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará e atua como professora da educação básica há dois anos. Atualmente, é mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - PPGELL (UEPA)

E-mail: ilsanetesimoies@hotmail.com



Zuziane Ferreira da Rocha é professora efetiva da educação básica, licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. É especialista em Educação Especial, Artes e Psicologia Escolar e, atualmente, cursa o mestrado em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - PPGELL (UEPA). Ao longo de sua trajetória, acumula experiência docente nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E-mail: zuzianerocha@hotmail.com

Os organizadores



Ednalvo Apóstolo Campos é professor Adjunto da Universidade do Estado do Pará e docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PPGELL-UEPA). Desenvolve pesquisa e orientação na área de ensino de gramática e morfossintaxe do português brasileiro na perspectiva do contato linguístico.

E-mail: ednalvo.campos@uepa.br



Mara Sílvia Jucá Acácio é professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará e do quadro de docentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PPGELL-UEPA). Atua na área de Linguística e desenvolve pesquisa sobre variedades vernaculares de português faladas no Norte do Brasil.

E-mail: mara.juca@uepa.br

