

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS

LAURIANE TEIXEIRA DE LIMA

**A REGÊNCIA VARIÁVEL DO VERBO *IR*, DE MOVIMENTO, NA ESCRITA DE  
ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA**

MANAUS-AM

2021

LAURIANE TEIXEIRA DE LIMA

**A REGÊNCIA VARIÁVEL DO VERBO *IR*, DE MOVIMENTO, NA ESCRITA DE  
ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soraya Paiva Chain.

MANAUS-AM

2021

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732r Lima, Lauriane Teixeira de  
A regência variável do verbo ir, de movimento na escrita de  
alunos do 3 ano do ensino médio: uma análise sociolinguística /  
Lauriane Teixeira de Lima . 2021  
147 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Soraya Paiva Chain  
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Sociolinguística. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Variação  
de regência. 4. Verbo ir. 5. Gêneros textuais. I. Chain, Soraya  
Paiva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**LAURIANE TEIXEIRA DE LIMA**

**“A REGÊNCIA VARIÁVEL DO VERBO *IR*, DE MOVIMENTO, NA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

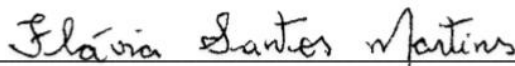
Aprovada em 16 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA:**



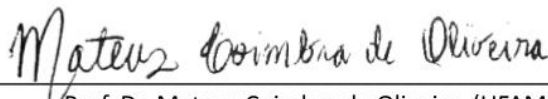
---

Profa. Dra. Soraya Paiva Chain (UFAM)



---

Profa. Dra. Flávia Santos Martins (UFAM)



---

Prof. Dr. Mateus Coimbra de Oliveira (UFAM)

Dedico esta dissertação aos meus pais,  
Raimundo Ribeiro Lima e Maria do Carmo  
Teixeira de Lima (*in memoriam*), e aos meus  
maiores parceiros nesta caminhada, meu esposo,  
Wilson José Lira Brelaz Júnior e minha amada  
filha, Vitória Helena Lima Brelaz.

## AGRADECIMENTOS

Neste espaço quero externar minha eterna gratidão às pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço ao Criador, pela oportunidade e graça de poder finalizar esta caminhada cheia de tantos desafios;

À minha família, meus pais, irmãos, sobrinhos, que sempre me apoiaram psicológica e financeiramente e torceram a cada instante para que tudo desse certo. Em especial, ao meu irmão Elias, que nunca me desamparou e sempre foi um anjo na minha vida;

Ao meu esposo e minha filha que embarcaram comigo neste sonho e se dispuseram a mudar de cidade para me apoiar em cada fase, sem vocês por perto a jornada seria mais difícil;

Aos meus sogros, Wilson e Joaquina, por cuidarem da minha pequena nos primeiros meses de mudança. E por tudo que sempre fizeram para nos ajudar durante a estadia em Manaus;

Aos meus cunhados Giovanna e Thiago, por todo cuidado com nossa Helena para que ela não se abalasse tanto nos momentos em que foi necessário me ausentar;

Às instituições, Secretaria de Estado e Qualidade do Ensino – SEDUC e Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pelo convênio firmado entre ambas, uma iniciativa maravilhosa de oferta de formação continuada aos docentes da rede;

À minha orientadora, Prof. Dra. Soraya Chain, que mesmo sendo de outra área de pesquisa aceitou o desafio desta orientação e se dedicou muito em cada etapa;

Aos professores do PPGL, em especial à Prof. Dra. Marta Monteiro, por todo suporte nas fases dos exames de proficiência em língua estrangeira e reescrita do projeto. E à prof. Flávia Martins que sempre esteve disponível a contribuir com esta pesquisa;

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa, Prof. Dr. Mateus Coimbra e Prof. Dra. Flávia Martins, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa;

Às minhas parceiras de estudos e amigas para a vida, Geise Hidaka, Ana Miles, Kátia e Francisca, pelos momentos de lutas e risos durante a caminhada;

Aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi do ano de 2020 pela disponibilidade em participar da pesquisa;

Ao gestor da Escola Estadual de Caburi, Carlos Piedade, pela anuência para a realização do projeto e aos colegas docentes por toda ajuda e torcida;

Enfim, a todos que estiveram mais perto ou mais distante de mim, mas que torceram para que eu prosseguisse na caminhada, obrigada pelos pensamentos positivos e orações.

“Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.”

Magda Soares

## RESUMO

Este estudo propôs investigar, à luz da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, o processo de variação da regência do verbo *ir*, de movimento, na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, localizada na zona rural do município de Parintins (AM). Para isso foram coletados 72 textos escritos em três gêneros controlados, a saber: teste de produção linguística, questionário social e relato pessoal. Foram consideradas as seguintes variáveis independentes extralinguísticas: *sexo, localidade e gênero textual (teste de produção linguística, questionário social e relato pessoal)*. Quanto às variáveis independentes linguísticas, foram controladas: *o grau de definitude do locativo: definido/não definido, grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante, grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo, demarcação do locativo, configuração do locativo, pessoa do discurso, tempo verbal, modo verbal e narratividade do discurso*. Para a análise dos dados, foi utilizado o programa estatístico Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE e SMITH, 2005). De maneira geral, os resultados foram os seguintes: de 694 ocorrências coletadas das preposições do complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, 327 foram da variante *em* (47,1%), 306 da variante *a* (44,1%) e 61 da variante *para* (8,8%). Em relação aos grupos de fatores controlados (linguísticos e extralinguísticos), para a aplicação da regra, a variante *em* (em oposição à preposição *a*), foram relevantes os seguintes grupos, por ordem de seleção: *grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo, sexo, localidade, tempo verbal, gênero textual e modo verbal*. Em uma rodada complementar, considerando a oposição entre a variante *em* (aplicação da regra) *versus para* foram selecionadas as seguintes variáveis: *grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante, pessoa do discurso, narratividade do discurso, localidade e gênero textual*. Os resultados que alcançamos com esta pesquisa podem servir para uma reflexão direcionada ao ensino de língua portuguesa e à relação do ensino-aprendizagem desse componente curricular com o processo de variação da língua na fala e seus reflexos na escrita em contexto formal, como é o caso dos textos escritos, especificamente dos gêneros textuais investigados.

**Palavras-chave:** Sociolinguística; Ensino de Língua Portuguesa; Variação de Regência do Verbo Ir; Gêneros Textuais.



## ABSTRACT

This study proposed to investigate, in the light of Variationist Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics, the process of variation of the regency of the verb *to go*, of movement, in the writing of students of the 3rd year of High School at Escola Estadual de Caburi, located in the rural area of the municipality from Parintins (AM). For this, 72 texts written in three controlled genres were collected, namely: linguistic production test, social questionnaire and personal report. The following independent extralinguistic variables were considered: *sex*, *location* and *textual genre* (*linguistic production test*, *social questionnaire* and *personal report*). As for the linguistic independent variables, the following were controlled: the degree of locative definiteness: definite/undefined, degree of locative definiteness: *presence/absence of determinant*, *degree of locative definiteness: grammatical gender of the locative*, *demarcation of the locative*, *configuration of the locative*, *person of speech*, *tense*, *verb mood* and *narrativity of speech*. For data analysis, the statistical program Goldvarb X was used (SANKOFF, TAGLIAMONTE and SMITH, 2005). In general, the results were as follows: of the 694 occurrences collected of the prepositions of the locative complement of the verb *to go*, of movement, 327 were of the variant *in* (47,1%), 306 of the variant *to* (44,1%) and 61 from the variant *to* (8,8%). Regarding the groups of controlled factors (linguistic and extralinguistic), for the application of the rule, the variant *in* (as opposed to the preposition *to*), the following groups were relevant, in order of selection: *degree of definiteness of the locative: grammatical gender of the locative, gender, locality, tense, textual genre* and *verb mood*. In a complementary round, considering the opposition between the variant *in* (application of the rule) versus *to*, the following variables were selected: *degree of locative definiteness: presence/absence of determinant, person of discourse, narrativity of discourse, location* and *textual genre*. The results that we have achieved with this research can serve for a reflection directed to the teaching of Portuguese language and the relationship of the teaching-learning of this curricular component with the process of variation of the language in the speech and its reflexes in the writing in a formal context, as is the case of written texts, specifically of the textual genres investigated.

**Keywords:** Sociolinguistics; Portuguese Language Teaching; Variation of Regency of the Verb Go; Textual genres.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa da divisão do Município de Parintins (AM) por áreas .....	84
<b>Figura 2:</b> Vista da Escola Estadual de Caburi – Parintins (AM).....	85
<b>Figura 3:</b> Orla do Distrito de Caburi – Parintins (AM) .....	85
<b>Figura 4:</b> Mapa do entorno do Distrito de Caburi, conforme a descrição de Muniz (2009) ...	86
<b>Figura 5:</b> Meio de Transporte de alunos via terrestre no Distrito de Caburi (AM).....	87
<b>Figura 6:</b> Igarapé do Caburi no período da Vazante do Rio Amazonas.....	88
<b>Figura 7:</b> Alunos usuários do transporte escolar via fluvial, no Distrito de Caburi (AM).....	89
<b>Figura 8:</b> Bumbódromo, centro cultural onde acontece a disputa do festival de Parintins (AM) .....	90
<b>Figura 9:</b> Mapa da localização do Município de Parintins (AM).....	90
<b>Figura 10:</b> Vista aérea do Município de Parintins (AM).....	91
<b>Figura 11:</b> Mapa de divisão da zona rural do Município de Parintins em comunidades .....	91
<b>Figura 12:</b> Mapa da Zona Rural do Município de Parintins (AM).....	92
<b>Figura 13:</b> Imagem de “bajaras” na orla do Distrito de Caburi no período da vazante do Rio Amazonas .....	93
<b>Figura 14:</b> Vista aérea do Distrito de Caburi.....	93
<b>Figura 15:</b> Imagem da realização do Festival de Verão do Distrito de Caburi .....	94

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Exemplos de regência verbal e nominal .....	46
<b>Quadro 2:</b> Comparativo de verbos do ponto de vista da norma culta e da norma-padrão tradicional .....	48
<b>Quadro 3:</b> Regência do verbo ir do ponto de vista da norma culta e da norma-padrão.....	49
<b>Quadro 4:</b> Exemplos de preposições .....	51
<b>Quadro 5:</b> Exemplos de preposições simples.....	51
<b>Quadro 6:</b> Exemplos de preposições compostas .....	51
<b>Quadro 7:</b> Exemplos de preposições com e sem ideia de movimento .....	52
<b>Quadro 8:</b> Exemplos de preposições por Cunha e Cintra .....	52
<b>Quadro 9:</b> Contextos de uso da preposição <i>a</i> .....	53
<b>Quadro 10:</b> Contextos de uso da preposição <i>para</i> .....	54
<b>Quadro 11:</b> Exemplos de contrações com preposições .....	55
<b>Quadro 12:</b> Contextos de uso da preposição <i>em</i> .....	55
<b>Quadro 13:</b> Exemplos de contrações da preposição <i>em</i> .....	56
<b>Quadro 14:</b> Exemplos da variação na regência do verbo ir, na pesquisa de Mollica (1996)..	59
<b>Quadro 15:</b> Envelope de variação da pesquisa de Wiedemer (2008) .....	71
<b>Quadro 16:</b> Ordem de seleção de variáveis linguísticas e extralinguísticas, na pesquisa de Wiedemer (2008).....	73
<b>Quadro 17:</b> Perfil dos participantes da pesquisa sobre a regência do verbo ir, de movimento, na escrita de alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi (Parintins, AM) .....	95
<b>Quadro 18:</b> Cronograma de aplicação dos instrumentos de pesquisa aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio (Parintins, AM) .....	97
<b>Quadro 19:</b> Recorte do Questionário Social com questões motivadoras ao uso do verbo <i>ir</i> , de movimento, aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola de Caburi (Parintins, AM) .....	98
<b>Quadro 20:</b> Recorte do Teste de Produção Linguística aplicado aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi (Parintins, AM) .....	98
<b>Quadro 21:</b> Escala de monitoramento dos instrumentos de pesquisa aplicados aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio (Parintins, AM) .....	99
<b>Quadro 22:</b> Escala de formalidade das preposições <i>a</i> , <i>para</i> e <i>em</i> de acordo com Bortoni-Ricardo (2004).....	101

<b>Quadro 23:</b> Variáveis independentes linguísticas controladas no estudo da variação de regência do verbo <i>ir</i> , de movimento na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio.....	101
<b>Quadro 24:</b> Fatores do grupo de fatores grau de definitude do locativo.....	103
<b>Quadro 25:</b> Grau de definitude do locativo – definido/não definido.....	103
<b>Quadro 26:</b> Grau de definitude do locativo - presença/ausência de determinante.....	104
<b>Quadro 27:</b> Grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo.....	105
<b>Quadro 28:</b> Demarcação do locativo.....	106
<b>Quadro 29:</b> Configuração do locativo.....	107
<b>Quadro 30:</b> Pessoa do discurso .....	108
<b>Quadro 31:</b> Tempo verbal .....	108
<b>Quadro 32:</b> Modo verbal.....	109
<b>Quadro 33:</b> Narratividade do discurso .....	109
<b>Quadro 34:</b> Variáveis independentes extralinguísticas .....	110
<b>Quadro 35:</b> Composição das turmas 01 e 02 de 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, no ano de 2020.....	111
<b>Quadro 36:</b> Exemplos da transcrição e codificação dos dados obtidos na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi – Parintins (AM).....	112
<b>Quadro 37:</b> Categorização do verbo <i>ir</i> , de movimento, nos dados de escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi – Parintins (AM).....	113
<b>Quadro 38:</b> Resultado geral de ocorrências das preposições <i>a</i> , <i>para</i> e <i>em</i> na escrita de alunos de 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi (Parintins, AM) .....	114
<b>Quadro 39:</b> Grupos de fatores selecionados pelo programa Goldvarb X em relação ao estudo da variável variação do complemento preposicional do verbo <i>ir</i> nos dados de escrita dos alunos da Escola Estadual de Caburi.....	115

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Centralização de (ay) e (aw) por Faixa Etária na pesquisa de Labov (2008 [1972]) .....	26
<b>Tabela 2:</b> Variável configuração do espaço, de acordo com os resultados de Mollica (1996)	60
<b>Tabela 3:</b> Grau de definitude de N Locativo, de acordo com os resultados de Mollica (1996) .....	61
<b>Tabela 4:</b> Influência da variável configuração do espaço sobre o uso de A, PARA e EM nos resultados de Wiedemer (2008).....	74
<b>Tabela 5:</b> Resultado geral das ocorrências das preposições <i>a/para</i> e <i>em</i> na amostra Portvix.	78
<b>Tabela 6:</b> Variáveis independentes linguísticas e independentes sociais controladas e selecionadas na rodada (em versus para), conforme Citeli (2017).....	78
<b>Tabela 7:</b> Exemplos da variável dependente e as variantes investigas no estudo da variação de regência do verbo <i>ir</i> , de movimento, na escrita de alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	100
<b>Tabela 8:</b> Frequência e probabilidade da variante em segundo a variável grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	116
<b>Tabela 9:</b> Frequência e probabilidade da variante em, segundo a variável grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	117
<b>Tabela 10:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável social sexo na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	118
<b>Tabela 11:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável social localidade na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	119
<b>Tabela 12:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável tempo verbal na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	120
<b>Tabela 13:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável gênero textual na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	122
<b>Tabela 14:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável linguística modo verbal na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	123
<b>Tabela 15:</b> Grupos de fatores selecionados pelo programa Goldvarb X em relação ao estudo da variável variação do complemento preposicional do verbo <i>ir</i> com a aplicação da regra (EP) nos dados de escrita dos alunos da Escola Estadual de Caburi .....	124

<b>Tabela 16:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável linguística grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante em comparação com a aplicação da regra (EA) na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi	124
<b>Tabela 17:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável linguística pessoa do discurso na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	125
<b>Tabela 18:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável linguística narratividade do discurso na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi.....	126
<b>Tabela 19:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável linguística localidade na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi	127
<b>Tabela 20:</b> Frequência e probabilidade da variante <i>em</i> , segundo a variável estilística gênero textual na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi .....	128

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1- REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
1.1 A Sociolinguística Variacionista .....	22
1.2 A Sociolinguística Educacional.....	28
1.3 A língua e o ensino de língua portuguesa.....	34
<b>2 - DESCRIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>45</b>
2.1 Concepções de gramáticas prescritivas e descritivas sobre o fenômeno da regência .....	45
2.1.1 A regência do verbo <i>ir</i> , de movimento.....	49
2.1.2 O que são preposições? .....	50
2.1.3 A preposição <i>a</i> .....	52
2.1.4 A preposição <i>para</i> .....	54
2.1.5 A preposição <i>em</i> .....	55
2.2 O que os estudos sociolinguísticos dizem sobre a variação de regência do verbo <i>ir</i> ?.....	57
2.2.1 Mollica (1996; 2003).....	58
2.2.2 Ribeiro (1996) .....	65
2.2.3 Vallo (2004).....	67
2.2.4 Wiedemer (2008).....	69
2.2.5 Citeli (2017).....	76
2.3 Objetivos, questões e hipóteses .....	80
2.3.1 Objetivo geral .....	80
2.3.2 Objetivos específicos.....	81
2.3.3 Questões norteadoras.....	81
2.3.4 Hipóteses .....	81
<b>3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>83</b>
3.1 Escolha da metodologia.....	83
3.2 Contexto da pesquisa: a escolha do local de pesquisa.....	84
3.2.1 Distrito de Caburi – AM: características sociodemográficas .....	89
3.3 Perfil dos participantes da pesquisa.....	95
3.4 Procedimentos e instrumentos de geração de dados.....	95
3.5 Envelope de Variação.....	100
3.5.1 A variável e as variantes.....	100
3.5.2 Variáveis Independentes linguísticas .....	101

3.5.2.1 Grau de definitude do locativo .....	102
3.5.2.1.1 Definido/não definido.....	103
3.6.2.1.2 Presença/ausência de determinante .....	104
3.5.2.1.3 Gênero gramatical do locativo.....	104
3.6.2.2 Demarcação do locativo .....	105
3.5.2.3 Configuração do Locativo .....	106
3.5.2.4 Pessoa do discurso.....	107
3.5.2.5 Tempo verbal.....	108
3.5.2.6 Modo verbal.....	109
3.5.2.7 Narratividade do discurso.....	109
3.5.3 Variáveis independentes extralinguísticas.....	110
3.5.3.1 Sexo .....	110
3.5.3.2 Localidade .....	110
3.5.3.3 Gênero textual: teste de produção linguística, questionário e relato pessoal .....	111
<b>4 – ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>112</b>
4.1 Tratamento dos dados.....	112
4.2 Resultado geral para a ocorrência das preposições <i>a, para e em</i> .....	114
4.3 Grupos de fatores selecionados pelo Goldvarb X .....	115
4.3.1 Grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante.....	116
4.3.2 Grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo .....	117
4.3.3 Variável social sexo.....	118
4.3.4 Variável social localidade.....	119
4.3.5 Variável tempo verbal .....	120
4.3.6 Variável estilística gênero textual .....	121
4.3.7 Variável modo verbal .....	123
4.3.8 Rodada complementar com a aplicação da regra (EP).....	124
4.3.9 Rodada complementar com a aplicação da regra (EP) – variável grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante.....	124
4.3.10 Pessoa do Discurso .....	125
4.3.11 Narratividade do Discurso.....	126
4.3.12 Variável social Localidade .....	127
4.3.13 Variável estilística gênero textual .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>



<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ALUNOS MENORES DE IDADE .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE C: PROPOSTA DE RELATO PESSOAL.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE D: TESTE DE PRODUÇÃO LINGUÍSTICA.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS (CEP).....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

Após tantos anos de reflexões a respeito dos pilares do ensino da língua portuguesa no Brasil, esta discussão ainda gera muitos questionamentos, dúvidas e ponderações sobre como este ensino deve ser conduzido em meio a tantos e diferentes desafios que as comunidades escolares brasileiras enfrentam em épocas e lugares distintos.

Para iniciar esta apresentação do tema, recorreremos à introdução do texto de Zilles e Faraco (2015, p. 7-8), em que os autores mostram como o Brasil ainda não reconheceu sua cara linguística, pois o senso comum, presente na sociedade brasileira, tem escassa percepção de que o fenômeno da heterogeneidade linguística existe e que gera constante variação e contínua mudança na língua. E, essa falta de embasamento teórico ou, simplesmente, resistência à aceitação da heterogeneidade a respeito dos fenômenos linguísticos, por parte de setores da sociedade, tem se mostrado como um dos empecilhos a que se chegue ao amplo debate e divulgação dessas teorias para toda a sociedade brasileira.

As reações sociais que se têm por setores como a mídia, por exemplo, ainda são extremamente negativas e caricaturais, e só ajudam a disseminar o preconceito linguístico e social, embora já se tenham muitos estudos divulgados pela linguística histórica, pela sociolinguística e pela dialetologia (ZILLES e FARACO, 2015, p. 7).

Um dos exemplos que podemos destacar de como a mídia ajuda a disseminar o preconceito linguístico está nos personagens das telenovelas. É comum, nesses gêneros de entretenimento da TV, a fala de personagens representantes de lugares específicos com traços exagerados que beiram ao ridículo, em alguns casos. E essas atitudes só ajudam a distanciar ainda mais o brasileiro do conhecimento científico, produzido pelas pesquisas sociolinguísticas e dialetológicas.

Ainda no texto de Zilles e Faraco (2015, p. 7-8), os autores citam a polêmica ocorrida em 2011, em torno do livro didático *Por uma vida melhor*, de autoria de Heloísa Ramos e parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011), adotado pelo MEC para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que a mídia brasileira expôs, de forma avassaladora, um posicionamento preconceituoso e sem conhecimento de causa a respeito do tema das variantes de concordância que sofrem estigma linguístico, abordado no referido livro.

O estigma linguístico, segundo Britto (2003, p. 79, grifo do autor), é a “atribuição a determinados sujeitos de uma *marca negativa* em função de sua maneira de falar ou do uso de certas formas características”.

A autora, Heloísa Ramos, do livro didático mencionado foi acusada de, na obra, ensinar uma “forma errada” de concordância nominal de número, assim como a verbal, enquanto, na verdade, ela, em sua abordagem sobre o fenômeno, apenas apresentou as várias possibilidades de uso da concordância no português brasileiro, dentre elas a concordância que se faz da marcação em apenas um ou dois elementos do sintagma nominal, como em “As minhas meninaØ comprou pão” ou “As meninaØ comprou pão”. E no sintagma verbal, como em: “Nós pega o peixe” e “Os menino pega o peixe”. Sobre os dois últimos exemplos, a autora diz que: “apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe”. Desse modo, ela relata que é importante que o falante de português tenha conhecimento das duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala (RAMOS, 2011, p. 16).

Muito se discutiu, na época, e algumas lições foram tiradas desse episódio de repercussão nacional. Uma dessas lições é que “a língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais” (ZILLES e FARACO, 2015, p. 8). Desse modo, em concordância com os autores, defendemos também que “parece ser um equívoco a afirmação de que a variação linguística não deve ser matéria de ensino na escola básica” (ZILLES e FARACO, 2015, p. 8).

Pensamos que a variação linguística deve ser amplamente estudada e pesquisada dentro e fora de sala de aula. Por isso, este trabalho propõe a investigação do fenômeno variável da regência do verbo *ir*, de movimento, na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, localizada na zona rural do município de Parintins (AM).

A investigação aqui apresentada surgiu da necessidade de aprofundamento teórico-metodológico de práticas de ensino voltadas ao componente curricular Língua Portuguesa em contexto social de comunidades de fala distantes dos centros urbanos. No caso dos alunos da Escola Estadual de Caburi, localizada na zona rural do município de Parintins (AM), supomos que eles façam uso de uma ou mais variedades não cultas, baseado no conceito de contínuo de urbanização, definido por Bortoni-Ricardo (2004), pois ainda não há estudos descritivos que comprovem o uso de variedades não cultas por esta comunidade linguística. Bortoni-Ricardo textualiza o conceito de contínuo, como uma linha imaginária, em que “em um dos polos [...] estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Afinados ao pensamento de Zilles e Faraco (2015, p. 8), concordamos que “cabe à escola pública contribuir, pela oferta de educação de qualidade, para favorecer, mesmo que indiretamente, uma melhor redistribuição da renda nacional”, pois, a maioria dos alunos que chega à escola pública é oriunda de grupos socioeconômicos de baixo poder aquisitivo, comunidades carentes, que passam por diversos problemas sociais, além da pobreza.

Logo, há cada vez mais a necessidade de investigação dos comportamentos linguísticos dos alunos brasileiros para que tenhamos a possibilidade de acompanhar o processo de mudança que provém de fenômenos linguísticos variáveis, como é o caso da regência do verbo *ir*, de movimento, objeto de investigação desta pesquisa. Só assim, conhecendo como os usuários se comportam no uso da língua, é que poderemos avançar nas metodologias de ensino da língua portuguesa, alinhadas à realidade linguística do Brasil.

O conhecimento a respeito das variações e mudanças que ocorrem no PB é uma necessidade constante de professores, que vivem o desafio diário de trabalhar o ensino da língua para instrumentalizar seus alunos no uso reflexivo da língua em contexto educacional e social. Portanto, entender como acontece esse processo é essencial ao desenvolvimento de novas práticas de ensino da língua materna.

Diante da reflexão apresentada, ressaltamos a importância deste estudo, a respeito da variação de regência do verbo *ir*, de movimento, cujo *corpus* contempla dados obtidos da escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, localizada na zona rural de Parintins (AM). Os dados foram obtidos a partir da produção escrita dos gêneros textuais: teste de produção linguística, questionário e relato pessoal.

O tema da variação de regência já foi investigado em trabalhos como os de Mollica (1996, 2003), Ribeiro (1996), Vallo (2004), Wiedemer (2008), Citeli (2017), mas em dados de fala. Ainda são escassos os registros deste objeto de estudo em dados de escrita. Por isso, entendemos como é importante continuar essa investigação, com olhar especial à escrita no contexto de sala de aula.

O objetivo geral deste estudo foi o de analisar o processo de variação do complemento locativo da regência do verbo *ir*, de movimento, em textos dos gêneros textuais: relato pessoal, questionário e teste de produção linguística, escritos por alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, localizada na zona rural do município de Parintins (AM).

Os objetivos específicos compreenderam: descrever que preposições variantes (*a*, *para* ou *em*) são mais frequentes no complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, em dados de escrita de alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, município de

Parintins (AM); e identificar que grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos podem estar influenciando o uso das preposições (*a/para/em*) no complemento locativo do verbo *ir*, de movimento.

Os procedimentos teórico-metodológicos que utilizamos na investigação, a respeito da regência variável do verbo *ir*, de movimento, foram de cunho bibliográfico e de campo, com base na Sociolinguística Variacionista e na Sociolinguística Educacional. Para a análise dos dados, foi utilizado o programa de análise multivariada Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE e SMITH, 2005).

As perguntas norteadoras desta investigação abrangeram as seguintes questões: i) qual variante (*a/para/em*) é mais frequente no complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola de Estadual Caburi, localizada na zona rural de Parintins (AM)? ii) que grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos condicionam o uso das preposições *a/para/em* junto ao verbo *ir*, de movimento?

O verbo *ir* é uma variável dependente ternária (com três variantes), conforme a descrição de Coelho *et al.* (2019, p. 121). Por isso, temos a hipótese geral de que a variável complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, está em processo de variação e apresenta as seguintes variantes: as preposições *a*, *para* e *em*.

Esta hipótese geral, assim como as demais específicas sobre este fenômeno variável, está apoiada, sobretudo nos trabalhos pioneiros de Mollica (1996, 2003) e Wiedemer (2008), que pesquisaram o fenômeno a partir de dados de fala. Tais estudos serão detalhados na seção que apresenta os trabalhos sociolinguísticos sobre o tema em questão.

O verbo *ir*, de movimento, “tem como variantes padrão as preposições *a* e *para*” (MOLLICA, 2003, p. 106). O uso da variante *a* é tido como formal, “razão pela qual a sua realização na fala é pouco frequente” (MOLLICA, 2003, p. 104). O uso da preposição *para* também é formal. E a variante inovadora ou “não padrão” é a preposição *em* (MOLLICA, 2003, p. 106).

Neste estudo, apesar de serem dados de escrita em contexto monitorado, esperamos encontrar mais usos da preposição menos formal *em* do que o uso das duas preposições formais *a/para*, justificado pelo fato de serem dados de alunos de zona rural, em que se cogita a possibilidade do vernáculo atuar no processo de transferência de traços da fala para a escrita. Embora, ainda não se tenha nenhuma pesquisa com dados analisados do vernáculo desta comunidade de fala, supomos que pode haver a interferência de dados da fala para a escrita desses alunos, mesmo nos que já cursam o Ensino Médio.

Esperamos encontrar resultados que revelem que a variação da regência do verbo *ir* esteja condicionada a características morfossintáticas e semânticas do complemento locativo dos verbos de movimento, que serão detalhadas no capítulo dos procedimentos metodológicos.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo é o fato de haver escassez em pesquisas sobre este fenômeno com dados de escrita. As pesquisas já feitas sobre o tema são em maioria com dados de fala. Por isso, há a necessidade de ampliação das investigações, com direcionamento também à modalidade escrita da língua, para sabermos se o uso da preposição *em* (“não padrão”), que é comum na fala (MOLLICA 1996, 2003; WIEDEMER, 2008, dentre outros), está ocorrendo na escrita dos alunos.

Também há a preocupação em contribuir com a educação dos alunos que serão acompanhados neste estudo, pois são oriundos da zona rural do município de Parintins (AM) e apresentam sérias dificuldades no domínio da variedade culta escrita do português. E essa falta de domínio “adequado” da modalidade escrita gera dificuldades sociais e educacionais, como, por exemplo, a dificuldade em ser aprovado em um concurso público ou ingressar no ensino superior. Portanto, compreender as influências linguísticas e extralinguísticas relacionadas a este fenômeno poderá, possivelmente, ajudar na melhoria do ensino em áreas rurais, oferecendo, com isso, caminhos viáveis para o trabalho com fenômenos variáveis da língua portuguesa em sala de aula.

Desta forma, com esta pesquisa, desejamos oportunizar o acesso a um estudo sociolinguístico que pode vir a mostrar como ocorre a variação de regência do verbo *ir*, de movimento, na escrita monitorada de jovens da fase final do Ensino Médio, a partir dos gêneros textuais: teste de produção linguística, questionário e relato pessoal.

Entendemos, neste estudo, que práticas orais e escritas, distanciadas da variante de prestígio do português, são alvo fácil de preconceito linguístico, disseminado pela falta de conhecimento sobre as variedades linguísticas e a adequação da linguagem aos contextos de uso da língua.

Pelo exposto, almejamos obter resultados que venham oferecer maior compreensão das dificuldades dos alunos em dominar a modalidade escrita “padrão” da língua, sobretudo no que tange ao estudo do fenômeno linguístico de uso da regência do verbo *ir*, de movimento, que é um fenômeno ainda pouco estudado nas pesquisas sociolinguísticas em dados de escrita, conforme já mencionado anteriormente.

O aporte teórico desta pesquisa está relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas e da Teoria da Variação e da Mudança Linguística de Labov, Weinreich e Herzog (2006

[1968]), Labov (2008 [1972]), orientados, especialmente, por Mollica (1996, 2003), Ribeiro (1996), Castilho (1998, 2016), Bortoni-Ricardo (2004, 2017), Vallo (2004), Bagno (2007), Tarallo (2007), Wiedemer (2008), Geraldi (2012), Citeli (2017), Coelho *et al.* (2019).

Este trabalho abrange quatro capítulos. O primeiro capítulo traz os fundamentos teórico-metodológicos que contemplam o processo de formação e consolidação da Sociolinguística Variacionista, a partir das pesquisas de mestrado e doutorado de Labov. Também apresentamos conceitos voltados à vertente da Sociolinguística Educacional e fazemos uma breve apresentação das diretrizes do ensino para o trabalho com a variação linguística da língua portuguesa, do ponto de vista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das práticas mais comuns de ensino de Língua Portuguesa.

O segundo capítulo faz a descrição do objeto de pesquisa, mostra o que diz a gramática tradicional a respeito do fenômeno da regência do verbo *ir*, assim como, apresenta-o, a partir do ponto de vista da Sociolinguística Variacionista, por meio de um painel com alguns dos trabalhos já feitos sobre este fenômeno.

O terceiro capítulo contempla a apresentação da metodologia da pesquisa. Destaca o processo de geração dos dados, os instrumentos usados para a coleta dos dados, o perfil dos informantes, além de detalhar o envelope de variação usado para controle das variáveis linguísticas e extralinguísticas a respeito deste fenômeno variável.

O quarto capítulo traz os resultados da pesquisa. São apresentados os grupos de fatores que se mostraram relevantes nas rodadas do programa estatístico Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE e SMITH, 2005).

## 1- REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está organizado em três seções, que serão apresentadas da seguinte forma: no primeiro tópico, serão abordados os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista; no segundo tópico, será feita a apresentação da Sociolinguística Educacional, uma das vertentes da Sociolinguística Variacionista, que vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas em contexto educacional; e, no terceiro tópico, faremos uma relação entre a língua e o ensino de língua portuguesa, a partir das orientações dos documentos oficiais PCNs e BNCC de como o ensino deve ser conduzido e como ele vem sendo apresentado na prática.

### 1.1 A Sociolinguística Variacionista

Sociolinguística Variacionista, Laboviana, Quantitativa ou Teoria da Variação e Mudança são nomenclaturas atribuídas ao paradigma de estudos empíricos realizados pelo pesquisador William Labov, na década de 1960 (BAGNO, 2017, p. 434). Labov é considerado o “pai da sociolinguística”. Os pressupostos teóricos por ele definidos até hoje servem de parâmetros para nortear as pesquisas que têm como foco a língua e o processo de variação e mudança a que elas são submetidas. Também não podemos deixar de destacar o trabalho de Weinreich, Labov e Herzog (1968) que estabelece os Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística. Estudos estes que fornecem as bases para o desenvolvimento das pesquisas sociolinguísticas.

Para começarmos nossa reflexão sobre as bases da Sociolinguística Variacionista, iremos destacar a definição desses estudos.

A Sociolinguística ou Teoria da Variação e Mudança Linguística é definida por Tarallo (2007, p. 6-7) como:

[...] um modelo teórico-metodológico que assume o “caos” linguístico como objeto de estudo. Como esse modelo, por princípio, não admite a existência de uma ciência da linguagem que não seja social, o próprio título “Sociolinguística” fica redundante. No meio social as variantes coexistem em seu campo natural de batalha.

O conceito de variação e mudança linguística que Labov considerou em sua investigação partiu da ideia de heterogeneidade na comunidade de fala. A comunidade de fala passou a ser o ponto fundamental para o entendimento da variação linguística, pois, segundo o



pesquisador, é na comunidade que a língua sofre variação, podendo posteriormente vir a ter mudança. Para Labov (2008 [1972], p. 150),

[...] a comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada pelo uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso.

Interessante refletir sobre esse conceito de comunidade de fala, pois Labov (2008, p. 150) destaca que uma comunidade de fala é aquela em que os membros compartilham normas e atitudes em uma língua ou variedade linguística, não havendo a necessidade de todos falarem da mesma forma. Mas há quem não aceite com totalidade a forma como Labov define a comunidade de fala. Guy (2001, p. 3), por exemplo, apresenta um conceito diferente. Para ele, “a comunidade de fala é um grupo de falantes que: - compartilham traços linguísticos que distinguem este grupo de outros; - se comunicam relativamente mais entre eles do que com outros; - compartilham normas e atitudes frente o uso da linguagem”.

Entendemos que o conceito trazido por Guy (2001, p. 3) problematiza situações que anteriormente não foram contempladas na definição laboviana. Um dos pontos de destaque na reflexão proposta por Guy é sobre os limites (estrutura interna) e as fronteiras entre uma comunidade de fala e outra. Na visão dele, é preciso justificar a organização social das diferenças linguísticas. Para isso ele propõe o seguinte questionamento: “qual a base teórica linguística de reunir falantes de uma região ou classe ou sexo e procurar semelhanças entre eles?”.

Para este pesquisador o objeto da investigação deve partir do elemento linguístico redes de comunicação: quem fala com quem na comunidade de fala. Na definição proposta por Guy, supõe-se que existe uma língua em comum usada pela comunidade de fala, mas ao mesmo tempo, a variedade da língua é distinta das variedades de outras comunidades. Fato que nos encaminha para a distinção das fronteiras externas da comunidade. Na comunidade de fala haveria uma densidade de comunicação interna relativamente mais alta que a densidade externa, desse modo, falantes da mesma comunidade falariam mais uns com os outros membros do que com pessoas de fora dela. Com essa ideia, ele explica que a coerência linguística entre os usuários se mantém pela comunicação intensiva e, da mesma forma, a falta de contato entre as comunidades distintas levaria ao desenvolvimento das diferenças linguísticas. Além disso, na definição de Guy, os falantes de uma mesma comunidade

compartilham atitudes linguísticas sobre o que pode ser bom ou ruim, formal ou informal, dentre outros aspectos (GUY, 2001, p. 3-4).

Labov adotou, em seus estudos, a concepção de que “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre” (LABOV, 2008 [1972], p. 21). Sendo assim, aspectos da interação social que antes não eram considerados nos estudos formalistas, por exemplo, passaram a ser essenciais para o entendimento de um fenômeno linguístico, e o termo comunidade de fala se tornou crucial para o direcionamento dessas pesquisas.

Essa nova forma de conceber a língua e os fatos ligados a ela nos levou a perceber uma oposição entre esse modelo teórico-metodológico de investigação de Labov e o modelo teórico apresentado pelo “pai” da Linguística Moderna, Ferdinand de Saussure.

“Saussure instituiu a língua como uma estrutura e estabeleceu o campo de atuação da Linguística como uma disciplina autônoma” (CASTILHO, 2016, p. 44). Para Saussure, havia uma separação entre língua e fala. A língua, ele chamou de *langue*, e a fala, designou *parole*, conforme a descrição abaixo.

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da fala, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física (SAUSSURE, 1916, p. 27).

A partir desse ponto de vista, Saussure concebeu que a língua “é um objeto homogêneo e autônomo” (CASTILHO, 2016, p. 44). Para ele, o que importava era o código linguístico, a língua entendida como um conjunto de signos, produto social. O falante e suas interações sociais eram deixados em segundo plano. Logo, concluímos que “a língua para o suíço Ferdinand de Saussure [1857-1913] é um sistema abstrato partilhado pelos falantes que lhe dão concretude no âmbito da fala” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 14). E, segundo esse postulado de Saussure, só seria possível descobrir as regularidades de uma língua com atenção voltada para o objeto homogêneo, ou seja, a língua em si mesma, de forma abstrata. Esse pensamento vai entrar em oposição ao de Labov, que via na concretude da fala o ponto de partida para o estudo científico da linguagem.

O trabalho pioneiro de Labov, que lançou as bases, especialmente metodológicas, para se estabelecer um padrão em pesquisas sociolinguísticas, foi a pesquisa de mestrado dele, feita com o *corpus* das entrevistas de informantes moradores da ilha de Martha’s Vineyard, no estado de Massachusetts, nos EUA.

O autor, em sua busca pela variável linguística, que faria parte de seu trabalho, encontrou, nas entrevistas com os moradores da ilha, diversas mudanças estruturais que iam desde as fonêmicas, como em /or ~ ɔr/ cuja distinção estava em processo de desaparecimento, a alterações em sistemas lexicais estruturados todos na direção de padrões regionais (LABOV, 2008 [1972], p. 26-27). Fenômenos estes que, por si só, já eram bem interessantes para o desenvolvimento de uma pesquisa ou de várias delas. Porém, a variável linguística que ganhou espaço na investigação laboviana foi a diferença de altura do primeiro elemento dos ditongos /ay/ e /aw/, cuja distinção era percebida pelo linguista, mas não para o falante. “Em vez do padrão comum do sudeste da Nova Inglaterra, [aɪ] e [aw], frequentemente se ouve em Martha’s Vineyard [ɐɪ] e [ɐʊ], ou até mesmo [əɪ] e [əɪ]” (LABOV, 2008 [1972], p. 27). Portanto, a variável do estudo de Labov são os ditongos /ay/ e /aw/ e suas respectivas variantes [ɐɪ] e [ɐʊ] e [əɪ] e [əɪ], sendo que a variante inovadora (não centralização) seria [aɪ] e [aw] e a conservadora (a centralização) [ɐɪ] e [ɐʊ] e [əɪ] e [əɪ].

A pesquisa de Labov foi feita com falantes nativos de Martha’s Vineyard, com um *corpus* de 69 entrevistas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados na investigação consistiram em: um questionário lexical, perguntas sobre juízos de valor, um texto para leitura especial e observações de situações espontâneas em vários locais da cidade (LABOV, 2008 [1972], p. 31-32). Para a composição da amostra foram selecionados os seguintes grupos ocupacionais e étnicos, conforme a descrição do próprio pesquisador:

[...] a amostragem é proporcional à área, mais do que à população: 40 são moradores da ilha alta, e só 29 vêm da ilha baixa, embora mais de 70% da população vivia na ilha baixa. Os grupos ocupacionais mais importantes estão representados: 14 na pesca, 8 na agricultura, 6 na construção, 19 no ramo de serviços, 3 profissionais liberais, 5 donas de casa, 14 estudantes. Os três principais grupos étnicos estão representados: 42 descendentes de ingleses, 16 de portugueses e 9 de índios (LABOV, 2008 [1972], p. 32).

Das 69 entrevistas com os vineyardenses, Labov obteve “cerca de 3.500 ocorrências de (ay) e 1.500 ocorrências de (aw<sup>1</sup>) como base de dados” em sua pesquisa a respeito do fenômeno fonético-fonológico de centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ (LABOV, 2008 [1972], p. 33). Uma das conclusões a que chegou foi que “a alta centralização de (ay) e (aw) está intimamente correlacionada a expressões de resistência às incursões dos veranistas” (LABOV, 2008 [1972], p. 48).

Para entender essa questão, Labov teve que se debruçar na história da ilha e percebeu que tinha que analisar o significado social da alta centralização das primeiras vogais dos

<sup>1</sup> Labov utiliza a representação entre parênteses para indicar que se trata de uma regra variável.

ditongos mencionados. Isso porque a vida social dos moradores de Martha's Vineyard se entrecruzava com a situação econômica da ilha. Lá, naquele período o custo de vida era muito alto e a maioria dos vineyardenses dependia dos empregos temporários provenientes do turismo de verão, pois na época ainda não havia indústria e a produção agrícola e pecuária estava em declínio. A escassez de emprego fez com que muitos dos moradores se mudassem da ilha e quem decidiu ficar tinha que dar duro para sobreviver (LABOV, 2008 [1972], p. 47-48). Logo, o turismo se tornou uma fonte de renda para as famílias. Muitas delas alugavam suas próprias casas para os turistas na temporada de verão. Por isso, a situação linguística daquela comunidade de fala entrava em constante interação com os usos linguísticos dos visitantes.

Os resultados do estudo apontaram que a centralização dos ditongos varia conforme a faixa etária do falante. “A centralização de (ay) e (aw) parece exibir um aumento regular em faixas etárias sucessivas, alcançando um pico no grupo de 31 a 35 anos” (LABOV, 2008, p. 41). Conforme podemos conferir na Tabela 1, a seguir, as faixas etárias de 31 a 45 anos e 46 a 60 são as que mais centralizam os ditongos.

**Tabela 1:** Centralização de (ay) e (aw) por Faixa Etária na pesquisa de Labov (2008 [1972])

Idade	(ay)	(aw)
75-	25	22
61-75	35	37
46-60	62	44
31-45	81	88
14-30	37	46

**Fonte:** Labov (2008, p. 41)

Uma das conclusões a que Labov chegou quanto a este fenômeno linguístico foi de que os vineyardenses que mais resistiam ao uso centralizado dos ditongos, em sua maioria, eram habitantes da parte alta da ilha, especialmente os moradores da área rural de Chilmark. Nesse lugar, a pesca ainda exercia papel importante na economia e era onde viviam as famílias mais antigas e tradicionais de Vineyard, “defensores de seu próprio modo de vida” (LABOV, 2008 [1972], p. 48-49). Desse modo, “quando um homem diz [rɛɪt] ou [hɛʊs], está inconscientemente expressando o fato de que pertence à ilha: de que ele é um dos nativos a quem a ilha pertence” (LABOV, 2008 [1972], p. 57). Por isso, Labov percebeu que a questão da variação dos ditongos em Vineyard está muito relacionada com a identidade local e o sentimento de pertencimento ao lugar, ainda que seja de forma inconsciente para os

moradores, pois os mais velhos centralizam mais que os mais jovens. E, ainda, o maior percentual de centralização apareceu na fala dos jovens que pretendem ficar no vilarejo.

O segundo trabalho de Labov, que muito contribuiu para o estabelecimento das bases da pesquisa sociolinguística, foi o estudo sobre a estratificação social do (r): a presença ou a ausência da consoante [r] em posição pós-vocálica. A referida pesquisa foi feita nas lojas de departamento da cidade de Nova York. Investigação esta que compreendeu sua tese de doutorado.

Para a realização deste trabalho, Labov (2008 [1972], p. 64) partiu das seguintes ideias: “a variável linguística (r) é um diferenciador social em todos os níveis da fala de Nova York e, [...] eventos de fala rápidos e anônimos poderiam ser usados como base para um estudo sistemático”.

O pesquisador selecionou um mesmo grupo ocupacional, neste caso, os vendedores de três lojas de departamento de Manhattan: Saks da 5ª Avenida, Macy’s e S. Klein. As referidas lojas foram escolhidas pelo critério de base de preços e pela diferença de *status*, superior, médio e inferior, respectivamente.

A hipótese geral de Labov previa que os vendedores da loja de maior *status* apresentassem valores mais altos de uso do (r), os vendedores da loja de *status* mediano igualmente apresentassem uso médio e os vendedores da loja de *status* inferior também apresentassem pouco uso do (r) (LABOV 2008 [1972], p. 66).

Um dos pontos interessantíssimos observados na pesquisa foi que “o principal efeito estratificador sobre os empregados é o prestígio da loja, junto com as condições de trabalho” (LABOV, 2008 [1972], p. 68). Os empregados das lojas de maior prestígio aceitavam menores salários que os pagos nas lojas de menor prestígio, envolvidos pelo fato de compartilharem o prestígio das lojas mais bem avaliadas na sociedade.

Labov aplicou sua pesquisa de eventos de fala casual e anônimas entrevistando os vendedores das lojas de departamento se passando por um cliente que perguntava sobre um departamento específico. Ele fazia a pergunta a respeito da localização do andar de determinado setor (*fourth floor*) e depois pedia para o vendedor confirmar, por meio da pergunta “como?”. O vendedor, então, repetia a resposta, ora confirmando com a mesma pronúncia, ora enfatizando a pronúncia, diferentemente da primeira resposta.

A pesquisa contemplou as seguintes variáveis:

independentes: a loja, o andar da loja, sexo, idade (estimada em unidades de cinco anos), cargo (encarregado[a] da seção, vendedor[a], caixa, repositor[a]), raça, sotaque estrangeiro ou regional (no caso de haver). A variável dependente é o uso do (r) em

quatro ocorrências: casual – *fourth floor* e enfático - *fourth floor* (LABOV, 2008, p. 70).

Os resultados obtidos revelaram a “nítida e coerente estratificação de (r) nas três lojas” (LABOV, 2008 [1972]). “Um total de 62% dos empregados de Saks, 51% de Macy’s, e 21 % de Kleins usaram (r-1) total ou parcial”. O autor, desse modo, confirmou sua hipótese inicial.

Uma das maiores contribuições deixadas por Labov (2008) para a Sociolinguística foi evidenciar a influência dos fatores externos à língua. Ele mostrou que não se deve olhar para as variações e mudanças que ocorrem em uma língua somente pela vertente interna ou linguística, mas também pelos fatores extralinguísticos. Por isso, suas ideias se tornaram modelo para as pesquisas na área.

## 1.2 A Sociolinguística Educacional

A Sociolinguística Educacional é um ramo da Sociolinguística Laboviana. No Brasil, os primeiros trabalhos que surgiram nessa linha de investigação foram os da professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que conceitua a vertente dizendo:

Denominei Sociolinguística Educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística do texto, a linguística aplicada e a análise do discurso (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158).

No artigo “O impacto da Sociolinguística na Educação”, Bortoni-Ricardo aduz que, além dos problemas seculares de deficiências que atingem a educação, foram gerados outros em decorrência de falácias construídas por meio de interpretações erradas, ou “leituras aligeiradas”, dos próprios textos técnicos da área de Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158). A autora aponta como a principal dessas falácias “a crença de que os professores não deveriam intervir na correção dos chamados erros gramaticais” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158). Uma das causas que levaram ao problema está no fato de os linguistas afirmarem que “as variantes não padrão presentes na língua não são erros, mas, sim, diferenças, mais produtivas na modalidade oral da língua e em estilos não monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158). Desse pressuposto, surgiu a falácia de que as variantes não sendo erros, também não deveriam ser corrigidas, “sob pena de criar insegurança linguística nos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158).

A falácia mencionada no parágrafo anterior levou muitos professores a acreditarem que quando se trata de expressão linguística do aluno, tudo pode. Esse raciocínio, para tanto, atrapalhou a divulgação dos pressupostos linguísticos e sociolinguísticos e sua aplicação correta em sala de aula. A partir desse raciocínio errôneo, deixou-se, muitas vezes, de se trabalhar o processo de adequação da variante do aluno aos contextos próprios, levando-se em conta o local, o tema e o interlocutor (ERICKSON, 2004 *apud* BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158), assim como, foram abandonadas as premissas de que há diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, com base no grau de formalidade da situação de uso (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158).

A segunda falácia foi disseminada pela mídia. Para alguns puristas de plantão, no ensino do português, há os chamados “erros de português”, que precisam ser corrigidos. Criou-se, portanto, a cultura do erro, do aceitável e do inaceitável em matéria de língua. Sobre a falácia, Faraco (2008, p. 37) cita o artigo “o português que o brasileiro não sabe escrever”, publicado no Jornal Folha de São Paulo, para exemplificar a maneira tortuosa de compreender a norma de forma unívoca em um país que tem muitas delas. Essa concepção prejudicou ainda mais o uso adequado das teorias sociolinguísticas em sala de aula. Os recursos midiáticos, como, por exemplo, as redes sociais disseminaram e continuam disseminando o preconceito linguístico, com base no que a sociedade em geral julga “erros de português” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 159). Bortoni-Ricardo associa esse problema ao conceito de “aceitabilidade”, proposto pelo antropólogo Goodenough. Para ele, a cultura está ligada aos “modelos que as pessoas têm em mente para perceber, relacionar e interpretar o que as cerca” (GOODENOUGH, 1957 *apud* BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158). E, no caso do Brasil, a herança que temos da gramática de Portugal, descrita nos compêndios escolares, condiciona as interpretações de certo e errado na língua, pois é socialmente valorizada e está arraigada na mente dos brasileiros (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 159).

Somando-se ao discurso anterior, temos a terceira falácia correspondente à falta de discernimento dos conceitos referentes às normas linguísticas, confundidas como uma só, posto que temos professores que, bombardeados pelas falácias já mencionadas, confundem o ensino de português com o ensino de uma norma homogeneizadora e abstrata que se resume à teoria gramatical, uma perspectiva de ensino que “em nada se aproxima dos diferentes usos efetivos da língua nas mais variadas situações de expressão sociocultural no país” (MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p. 7). Pelo contrário, quando se prioriza só uma

das normas, por exemplo, a norma-padrão<sup>2</sup>, sem dar destaque ao processo de variação e mudança pelo qual as línguas passam, deixa-se de cumprir os objetivos do ensino de oportunizar ao aluno conhecer sua língua na totalidade e saber manejá-la de acordo com a situação e o contexto linguístico. Estes objetivos são assegurados em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC, sobre os quais faremos uma abordagem na subseção 1.3.

São por essas e outras situações de desconforto educacional que os pesquisadores da área de Sociolinguística têm se dedicado a aplicar os resultados de suas pesquisas em metodologias de ensino como forma de contribuição dos pressupostos sociolinguísticos ao ensino de português, destacando um caminho viável para se chegar a resultados positivos na educação do país.

Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 10) destacam que, do conhecimento já construído a partir das pesquisas da Sociolinguística Variacionista, com especial destaque aos estudos feitos no Brasil, são contribuições para a educação a:

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

Uma das grandes contribuições que a Sociolinguística trouxe para a educação foi a definição de critérios para o uso de conceitos da área. Por exemplo, para os termos norma, norma culta<sup>3</sup> e norma-padrão que, muitas vezes eram usados como sinônimos, foram definidos limites conceituais (MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p. 10).

Para Faraco (2008, p. 40), norma “é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”. Para ele, a norma é o modo como normalmente falam as pessoas de uma determinada comunidade, desse modo, inclui os fenômenos variáveis (FARACO, 2008, p. 40).

Segundo Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 11), as concepções de normas são estabelecidas nos níveis da idealização e da concretização. O nível idealizado da norma corresponde à norma padrão, que segue o perfil normativo com a intenção de regular o comportamento social e estabelece como modelo de uso os padrões clássicos, literários e gramaticais (MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p. 11). O nível concreto da norma,

<sup>2</sup> Aqui, adotaremos a nomenclatura norma-padrão definida por Faraco (2008).

<sup>3</sup> Nomenclatura usada em conformidade com Faraco (2008).



“corresponde ao conjunto de usos linguísticos mais produtivos, preferenciais na fala e na escrita de certos grupos de falantes” (MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p. 11). Esse último nível diz respeito às normas ditas cultas, usadas em situações mais monitoradas, em gêneros textuais mais formais.

Sobre a norma culta, Faraco (2008, p. 43) diz que “[...] não é simples conceituar e identificar, no Brasil, a norma a que se dá o qualificativo de culta”. No entanto, ele apresenta alguns critérios para o estabelecimento da norma em questão. Faraco se apoia no modelo de estudo proposto por Bortoni-Ricardo (2004), que distribui as variedades em três *contínuos* que se entrecruzam: o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística (FARACO, 2008, p. 44).

Em uma das definições encontradas nas reflexões de Faraco, sobre a norma culta, ele sugere o seguinte conceito:

*norma culta*: ela seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas. Ou seja, a *norma culta* seria, pelos critérios do NURC<sup>4</sup>, a variedade que está na intersecção dos três *contínuos* em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados (FARACO, 2008, p. 47, grifos do autor).

Em outro trecho de sua reflexão, Faraco (2008, p. 54) aduz que a expressão norma culta deve ser entendida como aquela que é praticada em determinadas situações de maior monitoramento por grupos sociais que têm estado mais ligados à cultura escrita.

Para Martins, Vieira e Tavares (2014), a terminologia norma culta corresponde ao uso linguístico na fala e na escrita de comunidades com prestígio social, geralmente pertencentes a meios urbanos e que têm mais contato com a cultura escrita, típica dos escolarizados, conceito que se aproxima das reflexões propostas por Faraco no parágrafo anterior.

Portanto, quem usa a norma culta, usa uma variedade linguística que se aproxima da norma padrão, mas não se trata da mesma norma. Logo, norma padrão corresponde ao padrão idealizado e norma culta ao padrão de uso.

Outra norma que faz parte dos usos linguísticos é a norma vernacular/popular. Sobre ela, Faraco (2008, p. 44) esclarece que essa norma teria se consolidado no Brasil, sobretudo, no período de ampla urbanização do país e massificação dos meios de comunicação no momento em que grande parcela da população, que morava no campo, passou a morar nos centros urbanos. Desse modo, houve hibridização nas variedades que não chegavam a ser cultas, mas também não estavam mais no *contínuo* rural. Surgiu, então, a variedade popular,

---

<sup>4</sup> Projeto Norma Urbana Culta.

resultado de um inter cruzamento entre os contínuos. Nas palavras de Faraco (2008, p. 45, grifos do autor): “o conjunto destas variedades constitui o que alguns estudiosos costumam chamar de *português popular brasileiro* em contraste com um português dito culto”.

Estudos sociolinguísticos também já pontuaram a diferença entre as normas praticadas na fala e na escrita. “Assim, por exemplo, a fala praticada por indivíduos com alta escolaridade difere da escrita praticada por esses mesmos indivíduos” (MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p. 13).

Para ilustrar a questão da correlação entre fala e escrita, Faraco (2008, p. 46) cita os resultados do Projeto NURC, que constataram que os informantes elencados na amostra não seguiam estritamente, por exemplo, os preceitos da tradição gramatical normativa, como se supunha. O referido autor complementa sua reflexão dizendo que

A realidade, porém, desconcertou o imaginário: a norma culta brasileira falada se identifica, na maioria das vezes, com a linguagem urbana comum, ou seja, com a fala dos falantes que estão de fora do grupo dos chamados (tecnicamente) de cultos e não propriamente com as prescrições da tradição gramatical mais conservadora (FARACO, 2008, p. 46).

Essa realidade pode ser entendida como resultado das variações estilísticas, que podem ser observadas mais claramente por meio da representação do *continuum* da fala: a fala mais monitorada (usada em situações mais formais e com interlocutores desconhecidos), por exemplo: em uma solenidade de formatura; e a fala menos monitorada (usada em situações de maior descontração e com interlocutores conhecidos), por exemplo: em uma conversa de bar entre amigos. Ainda como exemplos de variação estilística, podem ser destacados o *continuum* de escrita: localizados, em uma extremidade, a escrita mais monitorada (usada em textos oficiais da escola, universidades, em concursos, etc) e, na outra extremidade, a escrita menos monitorada (usada em textos informais, como conversas de WhatsApp com familiares, bilhetes, etc.).

Outro ponto de contribuição da Sociolinguística é a demonstração de que norma e modalidade são diferentes de registro. Ou seja, na língua há variação de estilos que se manifestam em situações comunicativas que se ajustam ao assunto e ao interlocutor, por exemplo.

Para Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 13), “em algumas práticas pedagógicas, os alunos são erroneamente levados a pensar que a variação de registro (ou grau de formalidade) seja propriedade exclusiva de certa norma ou de determinada modalidade”. A correlação entre normas cultas e registros formais ou normas populares e registros informais não procede, pois

há variação no grau de formalidade entre esses usos. Do mesmo modo que não se deve associar modalidade falada com registro informal e modalidade escrita com registro formal, pois essa correlação também “nega a autonomia de cada contínuo de variação que caracteriza a complexa realidade sociolinguística brasileira” (MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p. 14).

Não podemos deixar de destacar o conceito de *monitoramento*, apresentado por Bortoni-Ricardo (2004), o qual se entrelaça aos demais conceitos esclarecidos pela Sociolinguística. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 62-63),

[...] os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa.

Bagno (2007) ratifica, em seus estudos, o conceito apresentado por Bortoni-Ricardo. Para ele, a situação de monitoramento,

pode ser de maior ou menor formalidade, de maior ou menor tensão psicológica, de maior ou menor pressão da parte do(s) interlocutor(es) e do ambiente, de maior ou menor insegurança ou autoconfiança, de maior ou menor intimidade com a tarefa comunicativa que temos a desempenhar etc. Cada um desses tipos de situação vai exigir do falante um controle, uma atenção e um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, do seu comportamento verbal. Tudo isso pode ser sintetizado no conceito de monitoramento estilístico. O monitoramento estilístico é uma escala contínua, que vai do grau mínimo ao grau máximo, a depender dos fatores que acabamos de elencar: o monitoramento opera não só na língua falada, mas também na língua escrita (BAGNO, 2007, p. 45).

Nesse sentido, os estudos apontados por Bortoni-Ricardo e Bagno revelam que o monitoramento estilístico de um falante vai depender da situação de interação em que ele se encontrar (o assunto da conversa, o gênero textual, relações de assimetria ou simetria, etc.) e pode acontecer tanto na oralidade quanto na escrita.

Os resultados das pesquisas sociolinguísticas têm mostrado o reconhecimento de uma norma culta plural (isso significa que existem várias normas cultas), que precisa ser observada e colocada em prática na sala de aula. Não cabe mais o pensamento da língua homogênea, pois a língua é heterogênea. Há a necessidade desse reconhecimento em sala de aula, respeitando e trabalhando com diferentes normas. O aluno precisa compreender os conceitos

sociais, ligados à língua, e todo o processo de mudança pelo qual ela passa. É um direito dele, como aluno, e, sobretudo, como cidadão. E é dever da escola proporcionar esse aprendizado.

Na seção que segue discutiremos sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. Abordaremos as principais diretrizes adotadas no ensino por período em que estiveram em vigor (da mais antiga PCNs à mais atual BNCC). Buscando desse modo, compreender a relação da trajetória da disciplina Língua Portuguesa, que na atualidade passou a ter a nomenclatura componente curricular, com as práticas de ensino da língua oficial falada e escrita no Brasil.

### 1.3 A língua e o ensino de língua portuguesa

Quando pensamos no ensino da língua portuguesa no Brasil, do ponto de vista das práticas pedagógicas implementadas, a partir dos documentos norteadores, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos que a distância entre teoria e prática ainda são evidentes em muitas das realidades de salas de aula do nosso país. Sobre essas disparidades, Galarza (*IN: ZILLES e FARACO, 2015, p. 57*) tece o seguinte comentário:

Embora os textos legais já reconheçam que a realidade linguística é marcada pela diversidade e rechacem uma abordagem prescritiva do ensino da língua materna, o preconceito linguístico permanece arraigado no cotidiano escolar, orientando as práticas escolares e se fazendo presente tanto nas atitudes dos professores como nas atitudes dos alunos, mesmo entre aqueles que sofrem processos de exclusão devido a sua maneira de falar.

O texto de Galarza reflete a realidade de muitas escolas, pois, por mais que, ao longo dos anos o ensino tenha sido teoricamente repensado, sobretudo quando pensamos nos PCNs como o documento norteador, que mais alcançou os professores das diversas áreas, a mudança nas práticas pedagógicas ainda não foi observada. O que ainda se vê em muitas escolas é um descompasso entre as orientações dos documentos oficiais e as reais práticas de ensino da língua materna.

Desse modo, vamos concentrar nossa reflexão em torno de alguns pontos essenciais para entendermos quais são as orientações que encontramos nos documentos de base, a respeito do ensino de língua portuguesa (PCNs e BNCC) e como o processo de ensino-aprendizagem tem se apresentado na prática.

Os PCNs foram consolidados em 1997, quando foram instituídos os dez (10) volumes para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Já em 1998, foram consolidados os dez (10) volumes voltados ao Ensino Fundamental, do 6º ao 9º. E no ano 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses importantes documentos foram apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira e estiveram em vigor até o final do ano 2017, ao lado de outras importantes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas em forma de resoluções. A partir de 2015, um árduo processo de mudança começou a girar em torno do currículo nacional. E em 2018, foi apresentada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada após 3 anos de sua construção. Tornando-se, portanto, a diretriz oficial para o ensino no Brasil, e especificamente ao ensino da língua materna neste país (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>).

Nossa reflexão começará pelo documento mais antigo, os PCNs, nos quais constavam os procedimentos teórico-metodológicos que poderiam ser adotados no ensino quanto à relação língua e ensino.

Um dos pontos elementares que constam nos PCNs está alinhado aos estudos linguísticos e defende que o ensino da língua portuguesa deve se articular em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* acerca desses usos. Essa ideia pode ser observada no trecho a seguir:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam (BRASIL, 1998, p. 20-21).

As orientações para o ensino de língua portuguesa, encontradas nos PCNs, destacam o uso real da língua, nos mais variados momentos de interação, tendo em vista os objetivos que se queiram alcançar. O uso da linguagem é uma atividade que envolve constante reflexão sobre as “escolhas” que se fazem no discurso proferido. Esse direcionamento, quando colocado em prática, desenvolve as habilidades de adequação linguística, as quais o aluno passa a acionar toda vez que faz uso da língua, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita.

Ao observarmos as diretrizes dos PCNs, percebemos que este documento não traz um método de ensino fechado em si, mas aponta caminhos viáveis para se reestruturar as práticas pedagógicas que são “resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p. 22). A reflexão sobre a própria língua passa a ser, portanto, prioridade para que o aluno possa construir conceitos de forma autônoma.

A abordagem de língua e ensino que se tem nesse documento destaca que “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22). E, ao trazer esse propósito geral, os PCNs promovem uma ruptura com as antigas práticas de memorização de termos gramaticais do ensino tradicional e prescritivista e apresentam um novo foco para o ensino que tem o texto como unidade básica para o ensino da língua, conforme destaca o excerto abaixo:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

O segundo ponto crucial tratado nos PCNs tem a ver com a diversidade linguística:

[...] quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala [...]. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 1998, p. 29).

O excerto acima evidencia, de forma enfática, o reconhecimento da diversidade da língua portuguesa e destaca a crítica ao ensino tradicional da gramática prescritiva, que tem como diretriz a metalinguagem da língua, ou seja, o estudo de termos que têm como objetivo explicar a própria língua sem promover atos de reflexão a respeito dela. Nessa reflexão, trazida pelos PCNs, abandona-se a visão de língua homogênea e a concepção de certo e errado, que, por muito tempo, direcionou as aulas de língua portuguesa. Há um destaque para que se trabalhe as competências discursiva, linguística e estilística do aluno, para que ele

saiba usar a língua de acordo com a situação de elocução, ajustando-se ao interlocutor, ao assunto etc., ou seja, “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 7- 8).

Em consonância com o exposto nos PCNs, Geraldi, (2008, p. 45) traz uma importante reflexão sobre o que ele destaca como dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem, a partir dos objetivos gerais propostos para o ensino de língua portuguesa. Ele diz que

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos.

Sendo assim, ou o professor vai adotar uma abordagem de ensino que visa desenvolver a competência linguística do aluno, e, nesse sentido, ele vai trilhar o caminho da diversidade linguística, ou esse professor vai apenas tentar explicar a própria língua por meio da metalinguagem, porque as duas formas de ensino para o mesmo objetivo são totalmente incompatíveis.

Os PCNs destacam a noção de heterogeneidade linguística, de acordo com o arcabouço teórico defendido pela Sociolinguística Variacionista, que aqui também defendemos. Nessa teoria-metodologia, entende-se que a língua não se manifesta de forma única, mas é formada por um complexo de variantes. Ou seja, os alunos, ao chegarem à escola, já dominam uma ou mais variantes do Português Brasileiro, e o trabalho da escola refletirá em um resultado satisfatório quando sistematizar esse domínio prévio do aluno, levando-o a compreender que a variante linguística dele não é única, nem errada. Mas apenas uma das possibilidades de expressão linguística que pode ser ajustada de acordo com a situação de uso.

Na reflexão sobre o tratamento da variação linguística, nos PCNs, são introduzidos conceitos fundamentais ao entendimento do processo de variação das línguas, que aqui vamos enfatizar, porque são indispensáveis ao entendimento das diretrizes apontadas nos parâmetros. Destacamos variedade linguística, variável, variante linguística e dialeto, sobre os quais discutiremos na sequência, com embasamento teórico de estudiosos da área.

Variedade linguística “é o modo de falar a língua característico de determinado grupo social ou de determinada região geográfica” (BAGNO, 2007, p. 57). O conceito de variedade linguística não deve, pois, ser confundido com o conceito de variante linguística que “são maneiras diferentes de dizer a mesma coisa” (BAGNO, 2007, p. 57). Complementando a definição de Bagno, Bortoni-Ricardo (2017, p. 68) diz que

As formas que supostamente transmitem o mesmo conteúdo semântico, expresso com recursos semânticos distintos, vão caracterizar regras variáveis, e suas alternativas são denominadas variantes. Por exemplo, as formas “nós fomo”, “nós fomos”, “nós foi” e “nós fumu” são quatro variantes da mesma forma verbal, no português do Brasil.

Sobre o termo dialeto, Bagno (2007, p. 48) diz que

[...] é um termo usado há muitos séculos, desde a Grécia antiga, para designar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província etc. Muitos linguistas empregam o termo dialeto para designar o que a Sociolinguística prefere chamar de variedade.

O termo variedade linguística, dessa forma, refere-se às particularidades que emanam da fala de grupos linguísticos, dentro da mesma comunidade de fala: “Embora, todas elas falem a mesma língua, existem algumas características que diferenciam a fala de um determinado grupo social da fala de outro grupo” (COELHO *et al.*, 2019, p. 14).

A variável linguística corresponde ao “lugar na gramática em que se localiza a variação, de forma mais abstrata (COELHO *et al.*, 2019, p. 17).

As variantes são as formas individuais que “disputam” pela expressão da variável (COELHO, *et al.* 2019, p. 17, grifos dos autores).

Tais conceitos serão retomados no envelope de variação, o qual será tratado no capítulo dos Procedimentos Metodológicos.

Nesse sentido, quando os PCNs destacam que a língua portuguesa sofre variação, significa dizer que essa variação atinge todos os níveis da língua. Além disso, não é um processo que ocorre só com a nossa língua, mas é uma situação que acontece com qualquer língua do mundo.

Contudo, antes que essa revisão e introdução de conceitos sociolinguísticos do ensino de português fosse feita por meio dos PCNs, o cenário da educação em língua materna era bem diferente e seguia o padrão de língua escrita, baseado em textos literários de escritores consagrados. Tratamento este que é comum em sociedades letradas que seguem a língua escrita como um padrão, sem observar que há diferenças entre as modalidades oral e escrita.



Nelas, “há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas linguísticas” (BRASIL, 1998, p. 30). Esse fato é incompatível com a realidade linguística do nosso país, já que “ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito” (BRASIL, 1998, p. 30), conforme já atestaram vários estudos no Brasil, a exemplo do projeto NURC.

Pensando nestas questões vamos olhar para o documento mais recente que direciona a Educação no Brasil de modo a observamos de que forma é feito o tratamento da variação da língua. Estamos falando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que está em vigência desde 2018 e que surgiu da necessidade de equiparar as disparidades do ensino no país. Considerando que o Brasil é um país continental, este documento foi criado para oferecer à comunidade escolar uma orientação para o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Desse modo, o referido documento apresenta um conjunto de competências e habilidades eleitas como fundamentais para serem desenvolvidas no período em que os alunos permanecerem na escola de ensino básico.

Uma das diferenças que notamos entre a BNCC e os PCNs, como documentos norteadores da Educação no Brasil, é que, na atualidade, a BNCC é um documento normativo e obrigatório que deve ser implementado em todas as escolas, junto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e as demais diretrizes, como, por exemplo, a adequação ao Novo Ensino Médio (NEM). Já os PCNs, não são mais obrigatórios. Os PCNs, hoje em dia, são apenas documentos históricos que deram origem à BNCC, mas que não apresentam mais validade no âmbito das diretrizes do ensino, posto que a BNCC assumiu a função delegada a ele, anteriormente, que era direcionar o cotidiano de sala de aula determinando os conhecimentos essenciais a serem alcançados pelos alunos.

Desse modo, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o documento de apoio mais atualizado da educação do Brasil, pensado e construído por especialistas, em parceria com a comunidade escolar e a sociedade de um modo geral, visando promover a qualidade do ensino e a formação cidadã dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, levando em conta as mudanças tecnológicas e socioemocionais, vivenciadas pelas famílias da atualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

De modo geral, a BNCC se configura em um documento que define o conjunto de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada componente curricular: “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

Vejam, agora, o que são competências e habilidades.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Das dez competências gerais para a educação básica, o texto da BNCC define, na competência 4, o direcionamento para o trabalho com a linguagem:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Dentre as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, a competência 4 diz que o aluno precisa “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 87).

A competência específica 4 de língua portuguesa para o ensino médio diz que o aluno deve:

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

Dentre as habilidades definidas no texto da BNCC, vamos exemplificar apenas duas delas: a primeira, voltada ao ensino fundamental, aborda que o aluno deve: “(EF69LP55) reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 161); a segunda, com vistas ao ensino médio, destaca que se deve

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 508).

Como percebemos, na apresentação dos recortes dos textos da BNCC, que destacam as diretrizes para o ensino de língua portuguesa na educação básica, esse documento, assim como os PCNs, traz importantes reflexões acerca de como desenvolver o trabalho com a língua materna em sala de aula. Nele, temos a definição do conjunto de competências e habilidades que direcionam o trabalho com a língua portuguesa, a partir de campos de atuação que abrangem práticas de linguagem diversas, visando o desenvolvimento pleno do aluno.

De modo amplo, na BNCC, destaca-se o discurso de combate às antigas práticas de trabalho que não sejam voltadas à análise e reflexão das diversas linguagens. “[...] aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática [...]” (BRASIL, 2018, p. 504). Além disso, se enfatiza o combate a toda e qualquer forma de preconceito linguístico.

Diante do exposto, tendo como parâmetro de ensino os documentos oficiais acima referenciados, PCNs e BNCC, que tratam da articulação língua e ensino de língua portuguesa, cabe neste momento uma breve análise, a partir de estudos feitos sobre os impactos dessas diretrizes, do ensino atual da língua materna em nosso país.

Para isso, tomemos como base os relatos de pesquisadores que estudaram as metodologias de ensino aplicadas nas aulas de língua portuguesa. Segundo Galarza (*IN: ZILLES e FARACO, 2015*), em sala de aula, ainda são encontradas situações bem distantes das orientações encontradas nos PCNs e, mais recente, no documento da BNCC, pois, de modo geral, ainda predominam metodologias antiquadas à realidade linguística plural do nosso país. É evidente que há situações excepcionais de professores, que seguem as orientações dos documentos oficiais e tentam colocar em prática processos de ensino inovadores, no sentido de promover o desenvolvimento linguístico do aluno.

Exemplos de práticas antiquadas à realidade linguística plural do Português Brasileiro, são as aulas de língua portuguesa que têm como objetivo “corrigir” a linguagem do aluno, levando-o a pensar que este não conhece a própria língua e disseminando cada vez mais o preconceito linguístico.

Ainda, podemos citar como exemplo de atitudes que estão em descompasso com as diretrizes do ensino, o que descreve Galarza (*IN: ZILLES e FARACO, 2015, p. 57*), em relação à postura dos professores: “[...] a reação dos colegas era invariavelmente: ‘tu achas, então, que os alunos podem falar e escrever errado?’”.

No fragmento acima, a autora se reporta ao pensamento de seus colegas professores no período em que ela começou a desenvolver seu trabalho em uma escola da rede municipal da cidade de Porto Alegre. O ano era 2010 e a escola estava localizada na região urbana, local em que periferia e bairros residenciais se misturavam (*GALARZA IN: ZILLES e FARACO, 2015, p. 55*).

No artigo *Aulas de português, construção do conhecimento e interação social*, Galarza (*IN: ZILLES e FARACO, 2015*) relata sua experiência em uma escola que propunha, como orientação do projeto político pedagógico, desenvolver a leitura, a escrita e a resolução de problemas de forma prioritária.

Galarza descreve que logo de início percebeu que a escola, como um todo, tinha uma concepção de leitura extremamente limitada, ressaltando: “constatei que a operacionalização das competências escolhidas se desdobrava em descritores que restringiam o significado de ler e escrever” (*GALARZA IN: ZILLES e FARACO, 2015, p. 56*). Desse modo, a professora pesquisadora, que compartilhava de práticas de ensino com abordagem sociolinguística, passou a desenvolver um projeto voltado para o desenvolvimento das competências em leitura e escrita, mas de forma a combater o preconceito linguístico, eliminando o julgamento do “certo” e do “errado” e propondo a reflexão e a pesquisa como meios para se chegar ao conhecimento. Foi um caminho árduo, mas que apresentou resultados motivadores, conforme se pode constatar a partir da leitura do referido artigo.

Mas, de fato, o que leva os professores, até hoje, a reproduzirem com tanta veemência diretrizes de ensino que já são consideradas ultrapassadas para a realidade atual?

Percorrendo a história de implementação da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, percebemos que a história da constituição dessa disciplina (século XIX) se agrega aos valores socioeconômicos da época em que foi instituída no currículo das escolas do Brasil. Notamos que, inicialmente, o processo de escolarização foi restrito às classes mais ricas da sociedade e por esse motivo, o modelo de ensino que foi adotado tinha como centro a gramática prescritiva, uma vez que servia como modelo para o “bem falar” dos alunos, da alta sociedade, atendidos na escola (*SOARES, IN: BAGNO, 2004, p. 164*). Inclusive, muitas gramáticas para uso escolar foram feitas por professores e para professores que atuavam no Colégio Pedro II, instituição criada em 1837, no Rio de Janeiro, para o ensino secundarista no

Brasil. Soares (*IN: BAGNO, 2004, p. 164*) diz que a tradição do estudo da gramática, ao lado do estudo da retórica e da poética, manteve-se até os anos 1940 do século XX, já que seu ensino interessava aos alunos, “filhos-família”, que frequentavam a escola.

De lá para cá, foi difícil desenraizá-la das práticas de ensino escolares, mesmo após as muitas tentativas de reformas que foram propostas posteriormente, como, por exemplo, entre as décadas de 1960 e 1970. De acordo com os PCNs, nessa tentativa de promover melhorias ao ensino, considerou-se, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, dando-se pouco destaque aos conteúdos de ensino. Na época, acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver eficientemente a expressão linguística do aluno. Essa mudança na prática de ensino tinha como foco os alunos oriundos das classes medianas da sociedade, já inseridos no processo de ensino. Não se pensou de forma extensiva ao novo público proveniente das classes baixas que aos poucos chegavam à escola (BRASIL, 1998, p. 16).

Segundo Castilho (1998, p. 10), “nossas escolas deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades [...]”.

A questão é que se tinha um novo alunado na escola brasileira, mas a visão de ensino predominante ainda era orientada ao ensino de Língua Portuguesa alinhado à perspectiva gramatical, pelo fato de que, por muito tempo os alunos que frequentaram a escola “falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos” (BRASIL, 1998, p. 16). Por essa razão, acreditava-se que trabalhar o ensino na perspectiva prescritiva era uma forma adequada.

Outro ponto que também pode ser considerado nessa tentativa de responder a esta questão é referente às confusões conceituais que foram disseminadas, ao longo do tempo, a respeito de termos usados no cotidiano das práticas de sala de aula. Um exemplo é quanto à distinção da palavra gramática, que é um termo polissêmico, e, como tal, necessita ser bem compreendido, porque um entendimento errôneo a respeito leva a práticas de ensino também distantes do verdadeiro sentido da palavra.

A respeito da distinção entre as diferentes acepções de gramática que se tem, Luft tece os seguintes comentários:

[...] para não baralhar as noções, devemos distinguir nitidamente entre as duas acepções básicas do termo gramática. Esta palavra significa: 1. O conjunto das regras que “geram” ou enunciam as frases possíveis numa língua, ou as regras que

os falantes de uma língua devem observar para produzir frases aceitáveis ou corretas; 2. O livro ou disciplina que registra ou descreve esse conjunto de regras. A primeira gramática é um saber linguístico, a “competência” ou capacidade de formar frases. A tradicional “arte de falar ou escrever corretamente”. A segunda gramática – ou Gramática, com inicial maiúscula, porque nome de disciplina – é um tratado, descrição, estudo, disciplina, que tem por objeto a primeira gramática. A gramática disciplina ou livro só vale, obviamente, como registro exato ou cópia fiel da gramática competência ou saber linguístico. É como se os falantes de uma língua tivessem na cabeça a sua edição da respectiva “gramática”. Antes de estudar a Gramática nas escolas ou nos livros, os falantes vão se apropriando de gramática por via auditiva na comunicação cotidiana. A audição continuada de frases vai imprimindo uma edição da gramática da língua na mente dos falantes, já provida de uma estrutura adequada (a estrutura mental é uma estrutura adequada) (2007, p. 31).

Além dos conceitos definidos acima por Luft (2007), há outros conceitos de gramática definidos pelo tipo de abordagem e teorias que cada uma segue. Como exemplos, Avelar (2017, p. 25-26, grifos do autor) diz que

Temos, assim, a *gramática gerativa* (que procura explicar a natureza das propriedades universais e particulares das línguas, com base em hipóteses de base mentalista – ou seja, de propriedades radicadas na mente/cérebro dos seres humanos), a *gramática funcional* (que procura determinar, entre outros aspectos, como o uso da língua molda as diferentes formas e estruturas linguísticas), a *gramática estruturalista* (que procura descrever o comportamento da língua a partir de padrões de distribuição das formas linguísticas dentro de unidades específicas, como a frase, a oração, a palavra, o morfema), entre outros modelos. Podemos ainda estabelecer diferenciações com base no escopo e/ou objetivo da abordagem gramatical, quando então teremos uma *gramática histórica* (que procura sistematizar as mudanças gramaticais sofridas pela língua no decurso temporal), uma *gramática comparada* (que procura estabelecer paralelismos e contrastes gramaticais entre línguas distintas), uma *gramática sincrônica* (que procura descrever determinado estado da língua, situado em único recorte temporal), entre várias outras possibilidades.

Para enfatizar a polissemia do termo gramática, finalizamos a exemplificação com o conceito de *gramática internalizada*, “que leva em conta o saber linguístico adquirido de forma natural pelos falantes da língua” (AVELAR, 2017, p. 17).

O que percebemos com isso é que a falta de distinção adequada do termo gramática, por longo tempo, contribuiu para um ensino de língua portuguesa baseado na metalinguagem, com práticas de doutrinação gramatical em que se ensina teoria gramatical por meio de exercícios mecânicos e descontextualizados dos usos da língua portuguesa. Para Avelar (2017, p. 8), baseado no que outros pesquisadores da área também têm destacado em seus trabalhos, “a abordagem gramatical centrada no conservadorismo normativo é um dos grandes responsáveis pelo fracasso da escola no trabalho com a linguagem”.

Como vimos, essa prática de ensino só começou a ser questionada a partir da divulgação dos estudos linguísticos e sociolinguísticos, e, sobretudo, a partir da socialização dos PCNs com as comunidades escolares.

Os PCNs, assim como os estudos linguísticos e sociolinguísticos, foram norteadores do novo perfil que a educação em língua materna alcançou a partir da década de 1980. O estudo do português, baseado em teoria gramatical prescritiva, passou a ser considerado inadequado para atender aos objetivos gerais do ensino da língua portuguesa. Velhos conceitos foram ressignificados, pelo menos em tese. São exemplos: a noção de erro, a admissão das variedades linguísticas, o combate ao preconceito linguístico, o trabalho com textos reais, etc (BRASIL, 1998, p. 18).

Esperamos que, com a nova reformulação das diretrizes oficiais para o ensino, a partir do conhecimento científico contido na BNCC, as aulas de língua portuguesa possam ser readequadas e de fato as orientações possam ser seguidas, e não se torne apenas mais um documento engavetado em muitas escolas.

## **2 - DESCRIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Neste capítulo, descrevemos de forma detalhada o objeto desta investigação. Apresentamos as considerações sobre o fenômeno da regência do verbo *ir*, de movimento, do ponto de vista da gramática prescritiva e descritiva, em seguida, destacamos a descrição sobre o fenômeno, a partir de alguns estudos sociolinguísticos já feitos sobre o Português do Brasil.

### **2.1 Concepções de gramáticas prescritivas e descritivas sobre o fenômeno da regência**

Nesta subseção, nossa ênfase é mostrar as questões referentes ao verbo *ir*, de movimento, sob a ótica da gramática prescritiva e descritiva. Destacaremos os conceitos e exemplificações a partir do que autores da área têm demonstrado em suas gramáticas.

Começando pelo conceito de regência, Cegalla (2008, p. 483) nos diz que

a sintaxe de regência ocupa-se das relações de dependência que as palavras mantêm na frase” [...] regência é o modo pelo qual um termo rege o outro que o complementa. A regência pode ser verbal ou nominal, conforme trate do regime dos verbos ou dos nomes (substantivos e adjetivos).

Como exemplos, podemos destacar, apoiados em Cegalla (2008, p. 483):

É homem <b>propenso</b> à cólera →	O termo regente é um nome (propenso): temos um caso de <i>regência nominal</i> .
<b>Assistimos</b> ao desfile →	O termo regente é um verbo (assistimos): temos um caso de <i>regência verbal</i> .

O referido autor completa a definição exposta acima dizendo que “num período os termos *regentes* ou subordinantes (substantivos, adjetivos, verbos) reclamam outros termos (termos *regidos* ou subordinados) que lhes completem ou ampliem o sentido” (CEGALLA, 2008, p. 483). São exemplos complementares os que estão expostos no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1:** Exemplos de regência verbal e nominal

<b>Termos regentes</b>	<b>Termos regidos</b>
Amor	<b>a</b> Deus. ( <i>complemento nominal</i> )
Rico	<b>em</b> virtudes. ( <i>complemento nominal</i> )
Comprei	joias. ( <i>objeto direto</i> )
Gostam	<b>de</b> festas. ( <i>objeto indireto</i> )
Resido	<b>em</b> Santos. ( <i>adjunto adverbial</i> )
Foram vistos	<b>por</b> mim. ( <i>agente da passiva</i> )
Insisto	<b>em</b> que vá. ( <i>oração subordinada objetiva indireta</i> )
Peixes	<b>que</b> voam. ( <i>oração subordinada adjetiva</i> )

**Fonte:** Cegalla (2008, p. 483)

Pelo que observamos nos exemplos do Quadro 1, os termos regidos, na maioria das vezes, constituem-se por meio de preposições que os ligam aos termos regentes, mas não são somente elas que desempenham essa função sintática.

Continuando nossa apresentação de conceitos, Almeida (2009) afirma que

Regência vem ser a relação de subordinação, ou seja, de dependência dos termos, uns dos outros, ou ainda, é a propriedade de ter uma palavra, sob sua dependência, outra ou outras que lhe completem o sentido. *Regência* é, pois, em gramática, sinônimo de *dependência*, *subordinação*. A palavra que está servindo de complemento chama-se palavra *regida* ou *subordinada* ou, simplesmente, *regime*; a palavra que é completada, inteirada na sua significação chama-se palavra *regente* ou *subordinante*. Assim é que se diz que as preposições *regem* (subordinam, põem debaixo de sua dependência) palavras [...].

Almeida (2009, p. 473) apresenta vários exemplos de regência verbal, dos quais retiramos apenas dois para ilustrar a relação de dependência entre a palavra *regente* e a palavra *regida*, na relação de regência verbal. O primeiro exemplo, é quanto ao uso do verbo *obedecer*. Exemplo: “Obedecer ao pai”. Considerando que a regência do verbo *obedecer*, é hoje exclusivamente indireta, essa ligação do verbo ao complemento se dá por meio da preposição *a*. Exemplo: o termo *regente*, é o verbo obedecer e o termo *regido* é ao pai. Além disso, de acordo com a última proposição da citação de Almeida, as preposições regem os



nomes. Então, em “obedecer ao pai” além da regência verbal temos a regência da preposição. Desse modo, no termo regido, composto de preposição mais palavra (nome), há uma regência, na qual a preposição (a) rege o nome (pai).

O segundo exemplo retirado de Almeida (2009, p. 469) mostra a regência do verbo *aspirar*, que pode ser usado com regência direta, no sentido de respirar, sorver, absorver. Exemplo: *aspirei* o pó. Assim como pode ter a regência indireta, no sentido de pretender, desejar. Exemplo: *aspiro a* um cargo. Nesse caso, também temos, além da regência verbal a regência nominal, desencadeada pela preposição *a*.

A fala de Almeida (2009, p. 466) de que “as preposições *regem* (subordinam, põem debaixo de sua dependência) palavras” nos remete à funcionalidade delas na língua latina. No latim, as preposições subordinam substantivos, determinando-lhes o caso, que, a depender da preposição, pode ser o acusativo ou o ablativo. Sobre essa regência: Raulino e Bussarello (1997, p. 89, grifos dos autores) dizem que “preposições (*prae-positiones*) são palavras gramaticais invariáveis que subordinam substantivos, palavras substantivadas ou pronomes a outros termos da oração [...]”; Lourenço (2019, p. 281) fala que “as preposições regem casos”; e Garcia (2000, p. 28) aduz que “há preposições que regem o caso ablativo; outras regem somente o caso acusativo e algumas os dois casos”.

Prosseguindo na nossa abordagem sobre a regência, destacamos o conceito trazido por Perini (2005, p. 159, grifos do autor) que trata do tema, de forma mais didática, por meio de exemplificação. Para ele,

[...] por exemplo, se construirmos uma oração cujo NdP<sup>5</sup> é desempenhado pelo verbo *gostar*, teremos de incluir também um adjunto circunstancial precedido da preposição *de*. A ausência de tal preposição com o complemento causa inaceitabilidade:

(1) a. Todo gato gosta de sardinha.

b. \* Todo gato gosta sardinha.

Esse fenômeno é tradicionalmente expresso dizendo-se que o verbo *gostar* **exige** a presença de *de* antes de seu complemento. Essa relação é assimétrica, pois evidentemente não se poderia dizer que a preposição é que exige o verbo, já que *de* ocorre em muitas construções sem *gostar*. Diremos, então, que o verbo *gostar*, na frase (1.a), **rege** o complemento (no sentido de que faz exigências quanto a sua presença e /ou sua forma); diz-se também que *gostar* é o **termo regente**, e o adjunto circunstancial com *de* é o **termo regido**. Temos aí, portanto, um exemplo do fenômeno da **regência**.

Para Cunha e Cintra (2017, p. 530),

---

<sup>5</sup> Núcleo do predicado

em geral, as palavras de uma oração são interdependentes, isto é, relacionam-se entre si para formar um todo significativo. Essa relação necessária que se estabelece entre duas palavras, uma das quais serve de complemento a outra, é o que se chama REGÊNCIA. A palavra dependente denomina-se REGIDA, e o termo a que ela se subordina, REGENTE. As relações de regência podem ser indicadas:

- a) pela ordem porque se dispõem os termos na oração;
- b) pelas preposições, cuja função é justamente a de ligar palavras estabelecendo entre elas um nexos de dependência;
- c) pelas conjunções subordinativas, quando se trata de um período composto.

Cunha e Cintra complementam a noção de regência, destacando que ela “é o movimento lógico irreversível de um termo regente a um regido. Reconhece-se o termo regido por ser aquele que é necessariamente exigido pelo outro”. Os autores exemplificam, a partir da conjunção *embora*, que pede o verbo no subjuntivo, mas o verbo no subjuntivo não exige, obrigatoriamente, a conjunção *embora*; desse modo, a conjunção é o termo regente, e a forma verbal o termo regido (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 531).

Bagno (2013, p. 206) apresenta um comparativo de verbos, mostrados com a regência do ponto de vista da norma-padrão tradicional e da norma culta contemporânea. Abaixo, no Quadro 2, apresentamos três exemplos ilustrados pelo autor.

**Quadro 2:** Comparativo de verbos do ponto de vista da norma culta e da norma-padrão tradicional

VERBO	NORMA CULTA CONTEMPORÂNEA	NORMA-PADRÃO TRADICIONAL
ACARRETAR	acarretar <b>em</b> algo [+abstrato]	acarretar algo [+concreto], [+abstrato]
AGRADAR	agradar alguém	agradar alguém (‘fazer carinho’) agradar <b>a</b> alguém (‘satisfazer, dar prazer’)
AGRADECER	agradecer alguém; agradecer <b>a</b> alguém	

**Fonte:** Bagno (2013, p. 206)

Diante dos conceitos e exemplos expostos, percebemos que, em todos eles, mantém-se a noção de relação de subordinação de um termo em relação ao outro, ou seja, um elemento que constitui a sentença, também chamado constituinte, rege outro, à medida que “determina em parte a forma desse outro” (PERINI, 2005, p. 45). Como explica Perini (2005, p. 45), um exemplo dessa relação é “a exigência que o verbo pode fazer quanto à forma de seu complemento”. Acerca dos verbos *ver*, *pensar* e *gostar*, tem-se que

Todos eles podem ter complementos, mas com *ver* esse complemento é um sintagma nominal, como em

(15) Amélia viu um passarinho.

Com *pensar*, o complemento precisa vir precedido da preposição *em*:

(16) Amélia pensou no passarinho.

E com *gostar* o complemento precisa vir com a preposição *de*:

(17) Amélia gostou do passarinho (PERINI, 2005, p. 45, grifos do autor).

Percebemos, nos exemplos, o quanto um elemento da relação regente/regido subordina o outro. Temos casos de verbos, por exemplo, que apresentam relações de regência diferentes, dependendo do sentido que apresentam como o verbo *aspirar*, citado em Almeida (2009), que pode ter regência direta ou indireta. No entanto, em todos os casos, sejam de regência nominal ou verbal, a ideia de subordinação, dependência se mantém.

### 2.1.1 A regência do verbo *ir*, de movimento

Neste item falaremos sobre a regência do verbo *ir*, de movimento, objeto da nossa discussão. Para isso, apresentaremos os conceitos encontrados em algumas gramáticas.

Vamos começar com a conceituação que Castilho (2016, p. 593, grifos do autor) faz. Para ele, o verbo *ir* se encaixa na categoria dos verbos de movimento/direção<sup>6</sup>, em que “esses verbos envolvem o deslocamento da FIGURA em direção a um PONTO DE REFERÊNCIA, sendo a figura representada pelo sujeito verbal, ou seja, é o sujeito que se desloca ao PONTO DE REFERÊNCIA”, conforme o exemplo: “a) *A criança deve ir o mais cedo possível à escola, entendeu? [...]*” (CASTILHO, 2016, p. 594, grifos do autor).

Bagno (2013, p. 207) apresenta a comparação da regência do verbo *ir* do ponto de vista da norma culta contemporânea e da norma-padrão tradicional:

**Quadro 3:** Regência do verbo *ir* do ponto de vista da norma culta e da norma-padrão

VERBO	NORMA CULTA CONTEMPORÂNEA	NORMA-PADRÃO TRADICIONAL
IR	ir <b>em, para, a</b> algum lugar [±permanência]	ir a algum lugar [-permanência], ir para algum lugar [+permanência]

**Fonte:** Bagno (2013, p. 207)

Segundo Bechara (2010, p. 460), o verbo “*ir*: pede a preposição *a* ou *para* junto à expressão de lugar”. Como nos exemplos: “Fui *à* cidade” (BECHARA, 2010, p. 460); e “Foram *para* França” (BECHARA, 2010, p. 460, grifos nossos).

O autor ainda adverte que

nem sempre é indiferente o emprego de *a* ou *para* depois do verbo *ir* e outros que denotam movimento. A preposição *a* ora denota a simples direção, ora envolve a

<sup>6</sup> “(*ir, vir, chegar, seguir, partir, caminhar, dirigir-se, viajar, passar, entrar, sair, mudar-se, transferir-se* etc.)” são exemplos de verbos de movimento.

ideia de retorno. A preposição *para* lança a atenção do nosso ouvinte para o ponto terminal do movimento, ou não condiciona a ideia de volta ao local de partida. Nesta segunda acepção pode trazer *para* a ideia de transferência demorada ou definitiva para o lugar. Evite-se a construção popular: *Fui na cidade* (BECHARA, 2010, p. 460, grifos do autor).

Nas proposições dos autores citados anteriormente, verificamos que três possibilidades de acontecerem as regências do verbo *ir*, de movimento. Nas duas primeiras possibilidades, aparecem as preposições *a* e *para* como ideais de regência de acordo com a norma-padrão do PB (CASTILHO, 2016; BECHARA, 2010). Na terceira possibilidade, surge uma regência inovadora, constituída pelo uso da preposição *em*, no lugar de ou concorrendo com as preposições *a* e *para* (BAGNO, 2013). No entanto, o uso da preposição *em*, é visto como uma construção popular, que, portanto, deve ser evitada na norma-padrão (BECHARA, 2010).

### 2.1.2 O que são preposições?

Para iniciarmos nossa abordagem sobre as preposições, recorreremos a Castilho (2016, p. 583), que apresenta o conceito, a partir da função delas nas sentenças:

As preposições são palavras invariáveis que atuam como núcleo do sintagma preposicional, desempenhando as seguintes funções: (i) função sintática: ligação de palavras e de sentenças; (ii) função semântica: atribuição ao seu escopo de um sentido geral de localização no espaço; (iii) função discursiva: acréscimo de informações secundárias ao texto e organização no texto, no caso das construções de tópico preposicionado.

De acordo com o autor, para compreendermos a função de uma preposição, precisamos observar a composição do sintagma preposicional que elas nucleiam. Para destrincharmos tais noções, precisamos atentar para a abordagem de sintagma, definida por Castilho (2016, p. 55), como “uma associação de palavras articuladas à volta de cinco dentre elas: o verbo, o adjetivo, o advérbio e a preposição”. Desse modo, “a classe de palavra que nucleariza o sintagma dá-lhe o nome, e assim temos o sintagma nominal (SN), o sintagma verbal (SV), o sintagma adjetival (SAdj), o sintagma adverbial (SAdv) e o sintagma preposicionado (SP)” (CASTILHO, 2016, p. 56).

O sintagma preposicional se constitui como uma articulação em torno do elemento nuclear, que, nesse caso, é a preposição.

Para Cunha e Cintra (2017, p. 569), “chamam-se PREPOSIÇÕES as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo (CONSEQUENTE)”.

**Quadro 4:** Exemplos de preposições

Antecedente	Preposição	Consequente
Vou	A	Roma
Chegaram	A	tempo
Todos saíram	De	casa

**Fonte:** Cunha e Cintra (2017, p. 569, grifos nossos)

Interessante observar como Castilho (2016, p. 584) explica a relação de antecedente e consequente para as preposições no trecho a seguir: “o termo FIGURA corresponde ao termo *antecedente* das gramáticas tradicionais, e o termo PONTO DE REFERÊNCIA corresponde a *consequente*.”

Nesta gramática o objeto ou evento a ser localizado será denominado FIGURA, e o objeto ou evento por referência ao qual a FIGURA será localizada será denominado PONTO DE REFERÊNCIA. Objeto e evento são aqui tomados como termos técnicos, o primeiro para designar pessoas, animais, coisas, e o segundo para designar qualquer ação, estado ou processo que afetam os objetos. Essa é uma condição necessária para a localização espacial e temporal, independentemente do eixo em que é feita e da classe morfossintática a que pertencem as palavras relacionadas.

Para Cunha e Cintra (2017, p. 569), as preposições podem ser: a) SIMPLES, quando expressas por um só vocábulo; b) COMPOSTAS (ou LOCUÇÕES PREPOSITIVAS), quando constituídas de dois ou mais vocábulos, sendo o último deles uma PREPOSIÇÃO SIMPLES (geralmente *de*). A seguir, no Quadro 5, temos exemplos de preposições simples:

**Quadro 5:** Exemplos de preposições simples

a	com	Em	por (per)
ante	contra	Entre	sem
após	de	Para	sob
até	desde	Perante	sobre

**Fonte:** Cunha e Cintra (2017, p. 370)

As preposições simples também são chamadas de “ESSENCIAIS, para se distinguirem de certas palavras que, pertencendo normalmente a outras classes, funcionam às vezes como preposições e, por isso, se dizem PREPOSIÇÕES ACIDENTAIS” (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 370). A seguir, no Quadro 6, ilustramos exemplos de preposições compostas ou locuções prepositivas:

**Quadro 6:** Exemplos de preposições compostas

abaixo de	a par com	embaixo de	para cima de
acerca de	apesar de	em cima de	para com
acima de	a respeito de	em frente a	perto de
a despeito de	atrás de	em frente de	por baixo de

**Fonte:** Cunha e Cintra, (2017, p. 370)

Sobre o significado das preposições, Cunha e Cintra (2017) dizem que “a relação que se estabelece entre palavras ligadas por intermédio de preposição pode indicar movimento ou não movimento; melhor dizendo: pode exprimir um movimento ou uma situação daí resultante” (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 570). No Quadro 7 que segue observamos exemplos de preposições com e sem a ideia de movimento:

**Quadro 7:** Exemplos de preposições com e sem ideia de movimento

Preposições com ideia de movimento	Preposições marcadas pela ausência de movimento
Vou <b>a</b> Roma.	Chegaram <b>a</b> tempo.
Todos saíram <b>de</b> casa.	Chorava <b>de</b> dor.

**Fonte:** Cunha e Cintra (2017, p. 370)

### 2.1.3 A preposição *a*

A preposição *a* pode expressar a ideia de movimento, como em: “Vou **a** Roma” (CUNHA e CINTRA, p. 570, grifo dos autores). Assim como pode expressar a ausência de movimento (situação resultante), como em: “Chegaram **a** tempo” (CUNHA e CINTRA, p. 570, grifo dos autores).

Quando há a ideia de movimento, no sintagma preposicional, na visão de Cunha e Cintra (2017, p. 570), chama-se *movimento* e, quando não há tal ideia, chama-se *situação*. Tanto o *movimento* como a *situação* podem ser considerados com referência ao *espaço*, ao *tempo* e à *noção* (CUNHA e CINTRA, p. 571, grifos nossos).

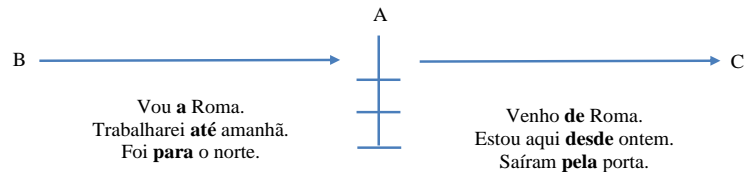
**Quadro 8:** Exemplos de preposições por Cunha e Cintra

Espacial	Temporal	Nocional
Todos saíram <b>de</b> casa.	Trabalha <b>de</b> 8 às 8 todos os dias.	Chorava <b>de</b> dor.

**Fonte:** Cunha e Cintra (2017, p. 571)

“Nos três casos a preposição *de* relaciona palavras à base de uma ideia central: “movimento de afastamento de um limite’, ‘procedência” (CUNHA e CINTRA, 2017, 571, grifo nosso). No caso de preposições com a ideia de movimento, como é caso de *a*, é preciso considerar que: “importa levar em conta um ponto limite (A), em referência ao qual o movimento será de aproximação ( $B \rightarrow A$ ) ou de afastamento ( $A \rightarrow C$ )” (CUNHA e CINTRA, 2017, 571).

Os autores sintetizam essa definição a partir da seguinte apresentação:



Fonte: Cunha e Cintra (2017, p. 541)

Cunha e Cintra (2017, p. 572) sintetizam os usos das preposições a partir do estabelecimento de uma significação fundamental para elas, “marcada pela expressão de movimento ou de situação resultante (ausência de movimento) e aplicável aos campos espacial, temporal e nocional”. Os autores esquematizam as noções acima, no seguinte exemplo:



Fonte: Cunha e Cintra (2017, p. 572)

A subdivisão acima “possibilita a análise do sistema funcional das preposições em português, sem que precisemos levar em conta os variados matizes significativos que podem adquirir em decorrência do contexto em que vêm inserida” (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 572).

Para Bechara (2010), a preposição *a*,

Quadro 9: Contextos de uso da preposição *a*

[...] aparece nos seguintes principais empregos:	
1.º) Introduce complementos verbais e nominais representados por nomes ou pronomes oblíquos tônicos:	“Perdoamos mais vezes <i>aos</i> nossos inimigos por fraqueza, que por virtude. [MM]”. [...]
2.º) Introduce objetos diretos nos casos apontados na página 35 <sup>7</sup> :	“O mundo intelectual deleita <i>a</i> poucos, o material agrada <i>a</i> todos.” [MM] [...]
3.º) Prende infinitivos a certos verbos que o uso ensinará:	“ <i>Os</i> homens, dizendo em certos casos que vão falar com franqueza, parecem dar <i>a</i> entender que o fazem por exceção de regra” [MM]
4.º) Prende infinitivos a certos verbos, formando locuções equivalentes e gerúndios de sentido progressivo:	“ <i>Anda</i> visitando os defuntos? disse-lhe eu. Ora defuntos! Respondeu Virgília com um muxoxo. E depois de me apertar as mãos: — <i>Ando</i> <i>a</i> ver se ponho os vadios para a rua.” [MA]
5.º) Introduce infinitivo designando condição, hipótese, concessão, exceção:	<i>A</i> ser verdade o que dizes, prefiro não colaborar.
6.º) Introduce ou pode introduzir o infinitivo da	“Custou-lhe muito <i>a</i> aceitar a casa.” [MA]

<sup>7</sup>O autor se refere “a passagem de objeto direto a complemento preposicionado e vice-versa” (BECHARA, 2010, p. 35).

oração substantiva subjetiva do verbo custar:	
7.º) Introduz numerosas circunstâncias, tais como: a) termo de movimento ou extensão: b) tempo em que uma coisa sucede ou vai suceder: c) fim ou destino: d) meio, instrumento e modo: e) lugar, distância, aproximação, contiguidade, exposição a um agente físico: f) semelhança, conformidade: g) distribuição proporcional, gradação: h) preço: i) posse:	“Nesse mesmo dia levei-os <i>ao Banco do Brasil</i> .” [MA] Daqui <i>a</i> dez minutos (e não <i>daqui dez minutos!</i> ). Tocar <i>à</i> missa. (= para assistir <i>à</i> missa). matar <i>à</i> fome, fechar <i>à</i> chave [...] Estar <i>à janela</i> , ficar <i>à mesa</i> [...]  Quem puxa <i>aos seus</i> não degenera. um <i>a</i> um, mês <i>a</i> mês [...] A como estão as maçãs? A um real o quilo. Tomou o pulso <i>ao doente</i> , (=do doente).
8.º) Forma, ainda, numerosas locuções adverbiais:	<i>à</i> pressa, <i>às</i> pressas, <i>às</i> claras [...]

Fonte: Bechara, (2010, p. 299-301, grifos do autor)

A preposição *a* é uma das preposições correntes no complemento circunstancial do verbo *ir*, de movimento, objeto da nossa investigação. Ela tem sido apontada como a variante mais formal nessa função e, com isso, é fortemente prestigiada nos registros formais escritos e nas normas cultas do português contemporâneo.

#### 2.1.4 A preposição *para*

Sobre a preposição *para*, Bechara (2011, p 896), apresenta os seguintes sentidos:

1. Em direção a. *Dirigiu-se para São Paulo*. 2. Indica tempo futuro ou certo prazo. *Deixou a viagem para depois*. 3. Destinado a. *tratamento para idosos*. 4. Contra. *remédio para azia*. 5. A ponto de. *Está para chegar*. 6. Na opinião de. *Para mim, o filme é bom*.

Ainda na visão de Bechara, a preposição *para* denota:

**Quadro 10:** Contextos de uso da preposição *para*

1.º) A pessoa ou coisa em proveito ou prejuízo de quem uma ação é praticada (objeto indireto, complemento relativo ou complemento nominal):	"A preguiça nos maus é salutar <i>para</i> os bons." [MM]
2.º) A pessoa a que se atribui uma opinião (dativo livre) 36):	"O pedir <i>para</i> quem não tem vergonha é menos penoso que trabalhar." [MM]
3.º) Fim, destinação:	"A filha deu-me recomendações <i>para</i> Capitu e <i>para</i> minha mãe." [MA]
4.º) Finalidade:	Contas <i>para</i> receber, (melhor do que contas a receber)
5.º) Termo de movimento, direção para um lugar com a ideia acessória de demora ou destino:	Foi <i>para</i> a Europa.
6.º) Tempo a que se destina um objeto ou	Vou aí <i>para</i> as seis horas.



ação, ou para quando alguma coisa se reserva:	
---	--

**Fonte:** Bechara (2010, p. 313-314)

Bechara ressalta que a preposição *para* “denota apenas o ‘lugar onde’, em construções do tipo: Ele está agora *para* o Norte” (2010, p. 314, grifos do autor). Entende-se que o sentido de *lugar onde* não é mesmo destacado no exemplo “Foi *para* a Europa” (5.º sentido apresentado no quadro acima), em que se tem a ideia de direção a um lugar com o complemento de demora.

Cegalla (2009, p. 271) registra que as *contrações* da preposição *para* são mais frequentes na fala popular. Para o referido autor, *contrações* acontecem quando após a união entre palavras, houver queda de fonema. Exemplos:

**Quadro 11:** Exemplos de contrações com preposições

para + o	Pro
para + os	Pros
para + a	Pra
para + as	Pras

**Fonte:** Cegalla (2009, p. 271)

A preposição *para* é uma das variantes correntes no complemento circunstancial do verbo *ir*, de movimento. Ela é considerada de uso formal na norma-padrão do português, tanto quanto a preposição *a*. Por este motivo, é importante descrever o seu funcionamento na língua.

### 2.1.5 A preposição *em*

Segundo Bechara, a preposição *em* denota:

**Quadro 12:** Contextos de uso da preposição *em*

1.º) Lugar onde, situação, em sentido próprio ou figurado:	“Formam-se mais tempestades <i>em</i> nós mesmos que <i>no ar, na tenra e nos mares.</i> ” [MM].
2.º) Tempo, duração, prazo:	“Os homens <i>em</i> todos os tempos, sobre o que não compreenderam, <i>fabularam.</i> ” [MM]
3.º) Modo, meio:	Foi <i>em</i> pessoa receber os convidados. [...]
4.º) A nova natureza ou forma em que uma pessoa ou coisa se converte, disfarça, desfaz ou divide:	Dar <i>em</i> doido.
5.º) Preço, avaliação:	A casa foi avaliada <i>em</i> milhares de reais.
6.º) Fim, destinação:	Vir <i>em</i> auxílio.
7.º) Estado, qualidade ou matéria:	[...]Televisão <i>em</i> cores.
8.º) Causa, motivo (geralmente antes do infinitivo):	“Há povos que são felizes <i>em</i> não ter mais que um só tirano.” [MM]
9.º) Lugar para onde se dirige um	Saltar <i>em</i> terra.

movimento, sucessão, em sentido próprio ou figurado:	
10.º) Forma, semelhança, significação de um gesto ou ação:	“Resoluta estendeu os braços, juntando as mãos <i>em</i> talhadeira e arrojou-se d’alto, mergulhando...” [CN]

Fonte: Bechara (2010, p. 311)

Para ele: “a língua padrão não recomenda este emprego com os verbos *ir*, *chegar*, preferindo a preposição *a*: *ir à cidade*; *chegar ao colégio*” (BECHARA, 2010, p. 312, grifos do autor).

Cegalla (2009, p. 269) diz haver duas classes de preposições: as *essenciais* e as *acidentais*. Para ele, a preposição *essencial* é aquela que sempre foi preposição e as *acidentais* são palavras de outras classes gramaticais que acidentalmente funcionam como preposições. *Em* é um exemplo de preposição essencial, como em: Moro *em* Campinas. Um exemplo de preposição acidental está no seguinte excerto: “vovô dormiu **durante** a viagem” (CEGALLA, 2009, 270, grifos do autor).

A preposição *em*, na concepção de Cegalla (2009, p. 270), expressa a relação de lugar. Exemplo: “Moro *em* São Paulo”. Para ele, a preposição *em*, assim como outras na língua, pode se unir “com outras palavras, formando um só vocábulo. Há *combinação* quando a preposição se une sem perda de fonema; se a preposição sofre queda de fonema, haverá *contração*” (CEGALLA, 2009, p. 272, grifos do autor). A preposição *em* pode contrair-se com os artigos e com certos pronomes.

Exemplos de contração da preposição *em*:

**Quadro 13:** Exemplos de contrações da preposição *em*

em + esse	= nesse
em + o	= no
em + um	= num
em + aquele	= naquele

Fonte: Cegalla (2009, p. 271)

Observamos que tanto a gramática de Bechara quanto as demais gramáticas consultadas não descrevem o uso da preposição *em*, no complemento circunstancial do verbo *ir*, de movimento, posto que ela é a variante considerada informal, usada na fala de comunidades linguísticas em contextos cotidianos e não monitorados das normas populares e/ou não cultas.

Desse modo, essa preposição, por não ser recomendada pela gramática normativa, também é desprestigiada pela norma-padrão do Português do Brasil, apesar de ser uma das

variantes mais correntes no PB, conforme será discutido posteriormente sobre este fenômeno, na perspectiva da Sociolinguística Variacionista.

## 2.2 O que os estudos sociolinguísticos dizem sobre a variação de regência do verbo *ir*?

Os estudos a respeito dos fenômenos morfossintáticos indicam que uma das ocorrências que causam maiores dificuldades aos falantes, tanto de variedades cultas quanto de variedades populares, é a regência verbal.

Nosso interesse em pesquisar este fenômeno da variação de regência do complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, se dá pelo fato de já terem sido feitos alguns estudos em dados de fala, mas até a atualidade ainda há escassez de estudos deste fenômeno em dados de escrita, no contexto escolar.

Além disso, não encontramos trabalhos sobre o fenômeno de variação da regência do complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, no estado do Amazonas, não de forma direta, apenas nos deparamos com o assunto como subtema no texto de Misturini (2015), que investiga o livro didático de português para estrangeiro, objetivando saber como esses manuais apresentam a língua portuguesa falada no Brasil, se é a partir da visão inovadora ou da visão tradicional. Nessa investigação, o pesquisador elegeu quatro fenômenos variáveis, dentre eles está a regência do verbo *ir*, com sentido de direção.

São exemplos de trabalhos sobre o tema da variação de regência do verbo *ir*, de movimento, em dados de fala: Mollica (1996), que investigou o *Corpus Censo* composto por informantes do Rio de Janeiro; Mollica (2003), que retomou, em sua pesquisa com estudantes do Rio de Janeiro (em dados de escrita), o fenômeno variável da regência do verbo *ir*, e tratou também de outros fenômenos variáveis, com vistas à proposição de metodologias de ensino, que abordem os fenômenos variáveis da língua falada e escrita; Ribeiro (1996), que analisou os dados do *Corpus do Projeto NURC*, coletado no Rio de Janeiro; Vallo (2004), que pesquisou em dados de fala do *corpus* de informantes de João Pessoa; Wiedemer (2008), cuja investigação se deu com informantes de Santa Catarina em dados do Projeto VARSUL (Florianópolis, Blumenau, Chapecó); Citeli (2017), que fez seu trabalho a partir de dados da amostra PortVix – O português falado na cidade de Vitória – projeto desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A seguir apresentamos uma breve abordagem acerca das pesquisas elencadas acima.

### 2.2.1 Mollica (1996; 2003)

A pesquisa pioneira de Mollica (1996), a respeito do fenômeno variável da regência do verbo *ir*, de movimento, foi feita com dados do *Corpus Censo*, coletado na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1980, nos anos de 1980<sup>8</sup>, 1981<sup>9</sup>, 1982<sup>10</sup>, 1987<sup>11</sup>, 1989<sup>12</sup>.

A amostra do *Projeto Censo* é composta de 48 falantes adultos e 16 crianças, totalizando 64 informantes. Para os informantes adultos a estratificação social foi feita da seguinte forma:

- três faixas etárias (15-25 anos, 26-49 anos, 50 anos ou mais);
- três níveis de instrução (1ª a 4ª série do 1º grau – rotulada com a antiga nomenclatura de primário, 5ª a 8ª série do 1º grau – alcunhada de ginásio, e 2º grau);
- dois sexos (feminino e masculino) (OLIVEIRA e SILVA, 1996, p. 58).

O perfil social das crianças correspondia a: falantes de 7-10 anos, que estavam no *primário*; falantes de 11-14 anos, que estavam no *ginásio*. Onze crianças eram filhas de cariocas, três tinham pais nordestinos, e uma tinha a mãe portuguesa. No entanto, todas as crianças eram nascidas e criadas na cidade do Rio de Janeiro (OLIVEIRA e SILVA, 1996, p. 80).

A variável dependente controlada por Mollica consistiu no uso da regência do verbo *ir*, enquanto complemento circunstancial na forma de sintagma preposicionado (SPrep), a exemplo do Quadro 14, a seguir.

---

<sup>8</sup>Em 1980 foi feita a primeira coleta para o banco de dados do *Projeto Censo*. Nessa etapa de desenvolvimento da pesquisa, foi desenvolvido o *Projeto Censo da Variação Linguística no Estado do Rio de Janeiro*, cujo resultado somou 48 horas de gravação com 48 informantes adultos.

<sup>9</sup> Em 1981 foi feita a segunda etapa da coleta para o banco de dados do *Projeto Censo*, nela foi desenvolvido o *Projeto Estruturas da Fala e Aquisição da Língua Padrão*, cujo resultado somou 16 horas de gravação com informantes crianças, na faixa etária de 7-14 anos.

<sup>10</sup> Em 1982, como parte do *Projeto Censo*, foi desenvolvido o *Projeto Subsídios Sociolinguísticos do Projeto “Censo” à Educação*, terceiro projeto elaborado com dados do *corpus*. Dessa vez, os resultados foram diversas análises de fenômenos variáveis com os mesmos fatores sociais.

<sup>11</sup> Em 1987 foi desenvolvido o quarto projeto do grupo *Censo*, intitulado *Mecanismos Funcionais do Uso Linguístico*, em que foram incorporadas outras linhas de pensamento além da Variacionista, a exemplo do funcionalismo. Posteriormente, o grupo *Censo* se transformou no PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua).

<sup>12</sup>Em 1989 foi acrescentado o *corpus* escrito, constituído por cartas, uma contribuição da pesquisadora Cláudia Roncarati, que havia se juntado ao grupo. Posteriormente, foram acrescentadas mais 18 entrevistas, 8 complementares do *Censo* e 10 da *Amostra Ceará*, além de dados do *Corpus Mobral*, dentre outros acrescentados a *posteriori*.

**Quadro 14:** Exemplos da variação na regência do verbo *ir*, na pesquisa de Mollica (1996)

<p>Ir + Sprep (movimento)</p> <p>I – Ir + a</p> <p>(3) Eu tenho o maior desejo de <i>ir a</i> Bahia!</p> <p>(4) É melhor escutar no rádio do que <i>ir ao</i> Maracanã.</p> <p>II – Ir + para</p> <p>(5) Eu <i>ia</i> aqui <i>pro</i> sítio do meu tio.</p> <p>(6) Aí tem que <i>ir pro</i> médico tomar injeção.</p> <p>III – Ir + em</p> <p>(7) Simplesmente você <i>vai em</i> Minas, é um modo de tratar, né?</p> <p>(8) Meu pai que <i>ia no</i> açougue.</p>
--

**Fonte:** Mollica (1996, p. 151)

Para Mollica (1996, p. 151), as variantes preposicionais possíveis no contexto investigado eram: *a*, *para* e *em*.

A autora relata que, dos 64 informantes, dois deles não apresentaram dados a respeito de fenômeno da variação de regência do verbo *ir*. Os demais participantes apresentaram dados em quantidades diferentes, ou seja, “enquanto alguns apresentaram em torno de 30 dados, houve aqueles com menos de 10 dados, chegando até, por exemplo, a apenas 3 dados” (MOLLICA, 1996, p. 154).

As hipóteses testadas por ela foram as seguintes: 1) as ocorrências da regência variável do verbo *ir*, de movimento, *não são aleatórias*, sendo possível o estudo desse fenômeno na perspectiva Variacionista (MOLLICA, 1996, p. 154); 2) na fala carioca, as ocorrências de *a/para* em oposição a *em* têm condicionamentos específicos (MOLLICA, 1996, p. 154); 3) as variáveis extralinguísticas como *idade*, *escolaridade*, *sexo* e outras podem ser pertinentes ao fenômeno em variação (MOLLICA, 1996, p. 154); 4) a forma variável *em* apresenta alto índice de uso em relação às formas *a/para*, e deve ter razões contextuais fortes e especiais de emprego com provável acréscimo e/ou reforço de sentido ao verbo *ir*, de movimento (MOLLICA, 1996, p. 154).

As variáveis extralinguísticas controladas na pesquisa foram: *sexo*, *idade* e *escolarização*.

Verificou-se que, no artigo de referência para este texto, não foi destacado todo o envelope de variação das variáveis linguísticas controladas. A autora divulgou apenas as variáveis linguísticas que foram selecionadas pelo programa estatístico usado na análise dos dados VARBRUL 2S (SANKOFF). Desse modo, verificamos que as variáveis linguísticas testadas, que se mostraram mais pertinentes na referida pesquisa, foram concernentes aos aspectos morfossemânticos de Núcleo do Sintagma Preposicionado (N do Sprep) do verbo *ir*,

de movimento: configuração do espaço, grau de definitude, os traços de [+permanência] e [-permanência] e a hierarquia entre *a*, *para* e *em*.

A variável *configuração do espaço* leva em conta os traços do nome locativo (N), núcleo do sintagma preposicionado (Sprep). Os traços são: [+fechado], referente a local “*cercado, com uma entrada definida, com ou sem teto*”, como por exemplo, “cinema” (MOLLICA, 1996, p. 155, grifos da autora). O traço [-fechado] é referente aos locais que não atendem às características de [+fechado] ou “que exprimem por exemplo *lugar indefinido e/ou abstrato* e os considerados de difícil classificação” (MOLLICA, 1996, p. 155-156, grifos da autora). Exemplo do traço [-fechado]: “Já fui um bocado de vezes na *praia*” (MOLLICA, 1996, p. 156, grifo da autora).

A variável *configuração do espaço* foi selecionada como relevante pelo programa estatístico VARSUL 2S (SANKOFF), cuja aplicação da regra foi *a/para versus em*. Os resultados da pesquisa para essa variável estão reproduzidos na Tabela 2 que segue:

**Tabela 2:** Variável configuração do espaço, de acordo com os resultados de Mollica (1996)

TABELA 6.1		
CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO		
A/PARA (PADRÃO) X EM (NÃO-PADRÃO)		
FATORES	FREQUÊNCIA	PROB.
[-fechado]	$\frac{234}{366}$	= 64% ,57
[+fechado]	$\frac{146}{344}$	= 42% ,42

**Fonte:** Mollica (1996, p. 157)

Os resultados apontaram a confirmação da hipótese do uso de *em*, associado a traços semânticos de N de Sprep, em que a preposição *em* acrescenta o valor de estar dentro, além do sentido de movimento. Na Tabela 2, o resultado mostra que “o traço [-fechado] favorece a presença de *a/para*; o traço [+fechado] inibe-a, configurando-se como contexto em que *em* tem mais chance de ocorrer” (MOLLICA, 1996, p. 157).

A variável *grau de definitude* foi testada como um grupo de fatores que considera as características morfossemântico-discursivas de N do Sprep para a classificação do grau de definição do referente locativo (MOLLICA, 1996, p. 158). A autora tinha como hipótese que quanto mais definido um local, mais chances de ocorrer a variante *em*. Por outro lado, quanto mais indefinido, vago e/ou impreciso o referente locativo, mais chances de ocorrência de *a/para*.

Para a testagem, Mollica definiu como níveis de controle os traços: presença/ausência de determinante; e de definido/não definido. Para o traço [+definido], foi entendido “o referente conhecido do falante e do ouvinte”, podendo ser precedido por artigos definidos e pronomes possessivos e demonstrativos; para [-definido], foi designado o referente pouco identificável para o falante e/ou ouvinte, podendo vir precedido de artigos e pronomes indefinidos (MOLLICA, 1996, p. 158-159).

A autora estabeleceu três graus de definitude dos referentes: alta, média e baixa, sobre as quais geraram quatro fatores: a) [+determinante] e [+definido]: têm nomes precedidos por DET (artigos definidos) e são referentes conhecidos por falante e ouvinte. Exemplo: “(35) nós íamos *no sindicato* (MOLLICA, 1996, p. 159); b) [+determinante] e [-definido]: “nomes precedidos por DET, sendo o DET um artigo indefinido ou pronome indefinido”. Exemplo: “(37) ...vai *numa festinha* ali” (MOLLICA, 1996, p. 159); c) [-determinante] e [+definido]: “nomes não precedidos por DET mas cujo referente é conhecido”. Exemplo: “(41) ...eu fui uma vez *a Copacabana*” (MOLLICA, 1996, p. 159-160); d) [-determinante] e [-definido]: “os nomes não são precedidos por DET; os locativos são vagos, desconhecidos do falante e/ou ouvinte”. Exemplo: “(46) ...eu não vou *a teatro*” (MOLLICA, 1996, p. 160).

Os resultados para este grupo de fatores estão reproduzidos na Tabela 3 a seguir:

**Tabela 3:** Grau de definitude de N Locativo, de acordo com os resultados de Mollica (1996)

TABELA 6.2		
GRAU DE DEFINITUDE DE N LOCATIVO A/PARA (PADRÃO) X EM (NÃO-PADRÃO)		
FATORES	FREQUÊNCIA	PROB.
[+determinante] [+definido]	$\frac{208}{467}$ = 45%	,31
[+determinante] [-definido]	$\frac{60}{97}$ = 62%	,43
[-determinante] [+definido]	$\frac{85}{114}$ = 75%	,50
[-determinante] [-definido]	$\frac{27}{32}$ = 84%	,73

Fonte: Mollica (1996, p. 161)

Mollica (1996, p. 161-162) afirma que o resultado aqui apresentado na Tabela 3 “prova a hipótese de que os referentes dos nomes de Sprep distribuem-se em graus de definitude hierarquicamente”, e que “os grupos de fatores apontam o caminho de interpretar *em* como variante marcada semântico-discursiva e pragmaticamente”.

A autora ainda testou, em sua pesquisa, o traço de [+permanência] previsto na gramática tradicional para a preposição *para*. No resultado, não houve casos do traço [+permanência] relacionado ao uso de *em*, por isso ela trabalhou a oposição somente entre *a* e *para*.

Para essa variável, o resultado demonstrou que os falantes ainda mantêm o traço de [+permanência] da preposição *para*, junto ao verbo *ir* quando há a ideia de demora, como em: “(51) Ela vai ter que ir embora, ir *pra* terra dela.”; [-permanência]: “(54) Só uma vez ela foi *a* praia conosco” (MOLLICA, 1996, p. 163).

A pesquisadora também testou a variável *a hierarquia entre a, para e em*. Para isso realizou um teste de atitude com 30 alunos de Letras. Ela transcreveu alguns contextos dos seus dados do *Corpus Censo* e repetiu as formas *a*, *para* e *em*. Depois pediu que os falantes apontassem: “as formas *mais corretas* ou as formas *menos corretas* ou as formas *de que mais gostavam* ou *de que menos gostavam*” (MOLLICA, 1996, p. 164, grifos da autora).

A autora concluiu que há realmente uma correlação entre ‘formas corretas’ e ‘formas de que mais gosta’, e ‘formas incorretas’ e ‘formas de que menos gosta’, assim como percebeu que os falantes elegem *a* como a ‘mais correta’ e *em* como a forma ‘incorreta’, e a forma *para* fica em posição intermediária (MOLLICA, 1996, p. 164).

As variáveis extralinguísticas estratificadas testadas por Mollica incluíram: *escolarização*, *idade* e *sexo*. E as variáveis extralinguísticas não estratificadas foram: *colocação no mercado ocupacional*, *exposição à mídia*, *renda* e *sensibilidade linguística*.

Das variáveis extralinguísticas estratificadas, os resultados apontaram que: quanto mais escolarizados eram os falantes mais sensíveis eles se mostravam ao uso das formas padrão; e quanto menos escolarizados menos usos faziam de *a/para*. Para a variável *sexo*, os resultados evidenciaram que as mulheres são mais sensíveis à escolarização (55% - primário, 64% - ginásio e 2º grau – 76% de uso das variantes padrão), enquanto os homens apresentaram 62% no primário, 62% no ginásio e 74% no 2º grau. O resultado geral para o fator *faixa etária* apontou que quando se separa o fator sexo, em relação às faixas etárias, os homens da faixa de 7-14 fazem mais usos das variantes padrão do que as mulheres (homens 48% e mulheres 36%) e para as demais faixas etárias, mantém-se a correlação obtida para a variável *sexo* (homens de 15-25, 43%; mulheres de 15-25, 44%; homens de 26-49, 51%, mulheres de 26-49, 63%; homens de 50-71, 63%, mulheres de 50-71, 66%) (MOLLICA, 1996, p. 286-291).

Das variáveis não estratificadas testadas, apenas a cotação no *mercado ocupacional* se mostrou relevante. Os resultados apontaram que, tanto em homens quanto em mulheres, há



correlação com a cotação alta e usos das formas padrão e cotação baixa e uso de formas não padrão. Os homens com atuação no mercado ocupacional, inseridos na cotação alta, obtiveram 59% e as mulheres 51%; para a cotação média, a correlação foi 54% para os homens e 64% para as mulheres; para a cotação baixa, a correlação foi 51% para homens e 50% para as mulheres.

Em 2003, Mollica realizou uma outra pesquisa, que também levou em consideração a variação da regência do verbo *ir*, de movimento. Nesse estudo, a autora apresenta uma série de orientações de como desenvolver um trabalho de letramento aproveitando os resultados dos estudos sobre o português falado no Brasil, na perspectiva da Sociolinguística Variacionista.

A pesquisadora fornece orientações de como trabalhar usos linguísticos com repercussões ortográficas, gramaticais e textuais. No trabalho de Mollica (2003, p. 7), “São propostos caminhos alternativos e metalinguagem diferenciada para se lidar com o universo variacional da língua que, geralmente, apresenta problemas durante o letramento”.

Dentre os fenômenos variáveis que a autora aborda, está a variação de regência do verbo *ir*, de movimento, e de outros verbos. Sobre a variação de regência verbal, ela tece os seguintes comentários:

A variação em regência verbal é muito complexa, pois envolve uma gama enorme de preposições. O emprego das preposições, em geral, suscita muitas dúvidas ao falante nativo do português tanto na fala quanto na escrita. No português falado atualmente, estamos verificando um processo de simplificação dos usos dos nexos preposicionais através do qual algumas poucas preposições apresentam-se mais frequentes e estão substituindo as demais (2003, p. 104).

De acordo com a fala da autora, a variação de regência é um fenômeno corrente na língua e gera dúvidas aos falantes, por isso a necessidade de estudá-las para compreendermos de que forma o fenômeno acontece nos usos linguísticos dos nossos alunos. A autora argumenta que, na fala, a preposição *a* está desaparecendo e, segundo ela, o motivo é que

[...] o emprego desta preposição é considerado formal, razão pela qual a sua realização na fala é pouco frequente. Por ser semanticamente esvaziada de significado, em geral, a variante *a* tem uma função relacional pura, isto é, apenas realiza o caso atribuído ao sintagma nominal que introduz (2003, p. 104).

Além disso, o que pode contribuir para o desaparecimento de algumas preposições na fala é a “pouca extensão” e a “pouca massa fônica” delas, como é o caso de *a*, pois outras preposições com extensão maiores estão sendo mantidas na língua (MOLLICA, 2003, p. 105).

A preposição quase não é percebida na pronúncia, fato que, segundo Silva (2001 *apud* MOLLICA, 2003), tem tido repercussão na escrita. Ou seja, se na fala pouco se usa, a tendência é que na escrita a preposição *a* também desapareça.

Mollica (2003, p. 105) diz que, na língua portuguesa falada no Brasil, alternamos o emprego da regência *a* também quando usamos o verbo *ir*. As variantes do complemento preposicional do verbo *ir* são: *a*, *para* e *em*. Quanto ao papel da escola, ela afirma que “a escola pode ajudar o aluno a optar pelo uso das preposições previstas pela norma de prestígio, que são *a* e *para*, e evitar em estilos formais, a utilização de *em*” (MOLLICA 2003, p. 105).

No decorrer do texto, Mollica fala sobre as variantes padrão do verbo *ir*, que são *a* e *para*. “A primeira conota movimento ou extensão: *fui à cidade*; a segunda indica sentido de movimento e direção para algum lugar, com a ideia acessória de demora ou destino: *foi para a Europa* [...]” (MOLLICA, 2003, p. 106, grifos da autora). O verbo *ir* passa a ser problemático quando as preposições *a* ou *para* são substituídas pela preposição *em*, em contextos formais e monitorados, pois nesses contextos o uso de *em* é fortemente estigmatizado.

Segundo a retomada que Mollica faz da pesquisa dela de 1996, os traços que favorecem o uso da variante *em* são: [+fechado] e [+definido]. Quanto mais fechado e definido um locativo, mais chances de ocorrer uso de *em*. Em contrapartida, quanto mais aberto e indefinido (-fechado e -definido) um locativo, mais chances de ocorrer uso de *a* e *para* (MOLLICA, 2003, p. 106).

Para a verificação de suas hipóteses, Mollica aplicou testes de produção linguística e avaliação linguística em escolas da rede municipal do ensino fundamental e médio da cidade do Rio de Janeiro.

A metodologia que ela usou para essa verificação foi a seguinte: primeiro, ela dividiu as turmas em dois grupos: os alunos com instrução e os alunos sem instrução. O grupo dos alunos com instrução correspondeu àqueles que receberam orientação prévia de como fazer o teste: “o primeiro grupo foi monitorado, ou seja, tomou conhecimento do fenômeno a ser testado e dos contextos mais prováveis para seu uso” (MOLLICA, 2003, p. 105). O grupo dos alunos sem instrução correspondeu àqueles que não receberam orientações de como responder os testes. “O segundo não recebeu qualquer informação para o preenchimento dos formulários” (MOLLICA, 2003, p. 105).

As turmas/séries que participaram da pesquisa, tanto nos grupos com instrução quanto nos grupos sem instrução, foram: 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> séries (nomenclatura usada na época) e 3<sup>o</sup> Ano do Ensino Médio. Depois, houve controle do grupo de fatores extralinguísticos *sexo*: “[...]”

tentamos separar os grupos de forma a equilibrar o número de meninos em relação ao de meninas” (MOLLICA, 2003, p. 105).

Em seguida, houve controle de grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos. “Os testes foram elaborados controlando sexo, idade, complementos adjacentes e não adjacentes ao verbo, verbos com um argumento interno e variáveis de natureza semântica” (MOLLICA, 2003, p. 105). Os resultados da investigação de Mollica (2003), no que se refere ao fenômeno da variação de regência do verbo *ir*, de movimento, mostraram que “a escola resolve bem o problema dessa regência até a 8ª série, pois os alunos apresentaram alto índice de ocorrência da preposição *a* em todas as séries” (MOLLICA, 2003, p. 110).

A pesquisadora fez os testes com alunos de 5º, 6º, 7º e 8º ano do Ensino fundamental, porém, destaca que o uso da variante inovadora *em* se fez presente em todas as turmas dos grupos com e sem instrução do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio. Além disso, a autora afirma que, das ocorrências da variante inovadora *em*, a maioria ocorreu com complementos locativos com o traço [+fechado], como *em Maracanã* (MOLLICA, 2003, p. 110). Ao final do capítulo, Mollica (2003, p. 117) apresenta um conjunto de sugestões pedagógicas para o trabalho com o fenômeno da variação de regência do verbo *ir* e de outros verbos.

### 2.2.2 Ribeiro (1996)

A dissertação de mestrado de Ribeiro (1996) abordou o tema da variação de regência do verbo *ir*, sob o título “Um caso de uso variável de preposições na chamada fala culta carioca: a regência do verbo *ir* de predicação incompleta”.

O autor estudou o fenômeno da variação de regência a partir do *corpus* formado por “dados de fala de estudantes do antigo MOBREAL<sup>13</sup>, de informantes da *Amostra Censo*<sup>14</sup> e do projeto NURC<sup>15</sup>” (RIBEIRO, 1996, *IN*: VOTRE e RONCARATI, 2008, p. 88).

O perfil dos informantes do Mobral correspondeu a 20 estudantes de ambos os sexos dessa antiga modalidade de ensino. Na *Amostra Censo*, o perfil dos informantes correspondeu, inicialmente, a 48 adultos e 16 crianças, estratificados em: *idade*, *sexo* e *escolaridade*. Posteriormente, a amostra cresceu, conforme a ampliação do grupo de

<sup>13</sup>*Corpus* coletado na década de 1970, na cidade do Rio de Janeiro, formado por 140h de gravação de entrevistas com 20 estudantes de ambos os sexos, do antigo MOBREAL.

<sup>14</sup> Conferir descrição das fases do projeto na p. 52 desta dissertação.

<sup>15</sup>O projeto NURC (Norma Urbana Culta) registra o português culto falado no Brasil, desde a década de 1970, em cinco capitais: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre (RIBEIRO, 1996, *IN*: VOTRE e RONCARATI, 2008, p. 94)

pesquisadores. A amostra do NURC, que foi selecionada por Ribeiro (1996), consistiu em uma fração dos dados, apenas da amostra dos falantes da cidade do Rio de Janeiro, totalizando 114 inquéritos do tipo Diálogo entre Informante e Documentador (DID) de informantes de três faixas etárias (25-35, 36-55 e acima de 56 anos), com formação superior completa (RIBEIRO, 1996, *IN: VOTRE e RONCARATI*, 2008, p. 88-89).

Ribeiro (1996) trabalhou com três níveis de escolaridade: analfabetos, com primeiro grau completo (antigo ginásio) e com nível superior completo. E, com três faixas etárias: de 25 a 35, de 36 a 55 e acima de 56 (RIBEIRO, 1996, *IN: VOTRE e RONCARATI*, 2008, p. 88).

Para o controle das variáveis linguísticas, o autor seguiu o estudo pioneiro de Mollica (1996) e definiu a variável configuração do espaço, atribuindo o traço [+fechado] aos locativos, cercados, com uma entrada definida, com ou sem teto. Os demais locativos que não se ajustavam a estas características receberam o traço [-fechado] (RIBEIRO, 1996, *IN: VOTRE e RONCARATI*, 2008, p. 88-89).

Ribeiro (1996) também controlou a variável grau de definitude e atribuiu os mesmos traços definidos por Mollica (1986) aos nomes locativos: [+definido], para os lugares conhecidos pelo falante e [+determinante], quando precedido por artigo definido ou pronome possessivo ou demonstrativo (RIBEIRO, 1996, *IN: VOTRE e RONCARATI*, 2008, p. 90).

As variáveis extralinguísticas controladas no estudo foram: *sexo, idade e zona de residência do informante*.

As hipóteses verificadas foram: 1) o fenômeno não é aleatório e pode ser estudado em perspectiva variacionista; 2) o emprego da preposição *em* está ligado ao contexto em que ela ocorre e, ao contexto, agrega-se o sentido de estar dentro, decorrente do movimento indicado pelo verbo *ir*; 3) as variáveis sociais influenciam no uso das variantes *a, para* ou *em*.

A metodologia utilizada pelo pesquisador foi a Teoria da Variação e da Mudança, com posterior codificação e análise dos dados por meio do pacote computacional VARBRUL 2 (SANKOFF, 1975).

Os resultados obtidos confirmaram as tendências apontadas por Mollica (1996). A variante *em* foi favorecida pelos contextos dos locativos [+fechado], com grau de definitude de conhecimento do falante [+definido] e [+determinante]. Além disso, a variação social mostrou que os homens mais jovens usam mais a variante inovadora *em*, o que pode sugerir indício de mudança; e as mulheres de meia idade se mantêm mais conservadoras, evitando o uso dessa preposição, que é estigmatizada pela gramática normativa (RIBEIRO, 1996, *IN: VOTRE e RONCARATI*, 2008, p. 91-93). O estudo de Ribeiro (1996) confirma a hipótese de

Labov (2008) de que as mulheres do ocidente lideram o uso das variantes inovadoras, quando estas são de prestígio, e se mantêm conservadoras, quando a inovadora é estigmatizada.

### 2.2.3 Vallo (2004)

Em 2004, Vallo realizou um estudo, cujo objetivo foi descrever a variação de regência do verbo *ir*, de movimento, na fala pessoense, na perspectiva Variacionista. Os dados que compuseram a amostra foram obtidos a partir do *corpus* VALPB<sup>16</sup> (Variação Linguística no Estado da Paraíba), projeto fundado em 1993 pelo professor Dermeval da Hora.

Vallo (2004) utilizou o tratamento estatístico do pacote de programa VARBRUL (SANKOFF), no qual controlou os seguintes grupos de fatores extralinguísticos: *sexo* (masculino e feminino), *anos de escolarização* (nenhum ano – analfabeto; 1-4 anos – primário, 5-8 anos – ginásio, 9-11 anos secundário e mais de 11 anos - universitário) e *faixa etária* (1ª faixa etária – 15-25 anos, 2ª faixa etária – 26-49 anos e 3ª faixa etária – mais de 49 anos). Além dos seguintes grupos de fatores linguísticos: permanência no local, configuração do espaço, narratividade do discurso e grau de definitude do nome locativo (VALLO, *IN*: HORA, 2004, p. 208).

O autor trabalhou com as seguintes hipóteses: 1. “O uso da forma *em* está relacionado com os recintos de espaços mais demarcados [+fechado]” (VALLO, 2004 *IN*: HORA, 2004, p.210, grifos do autor); 2. “O uso das formas *a/para*, relaciona-se com os recintos de espaços menos demarcados [-fechado] (VALLO, 2004 *IN*: HORA, 2004, p.210, grifos do autor); 3. “A variante *a* é mais utilizada que a variante *para*, ambas de prestígio, e ditas padrão pelas gramáticas tradicionais, e mais utilizada, ainda do que a variante não-padrão *em* (VALLO *IN*: HORA, 2004, p. 210, grifos do autor); 4. “As variantes *a* e *em* são utilizadas quando a ida é só para certo fim, voltando-se depois [-permanência] (VALLO, 2004 *IN*: HORA, 2004, p. 210, grifos do autor); 5. “A forma *para*, porém, envolve a ideia de maior permanência no local [+permanência]” (VALLO 2004 *IN*: HORA, 2004, p. 210, grifos do autor); 6. “Os informantes aplicam mais a variante não-padrão *em* do que as variantes *a* e *para*, quando estão narrando suas experiências pessoais ou as experiências dos outros” (VALLO, 2004 *IN*: HORA, 2004, p. 210, grifos do autor); 7. “Quanto mais definido o referente, maior a

---

<sup>16</sup>O primeiro *Corpus* do projeto foi coletado em 1993, com 60 informantes. O segundo *corpus*, acrescentado, consistiu em entrevistas com 6 dos informantes participantes da primeira etapa (este segundo *corpus* foi coletado entre 2015 e 2016 para estudos em tempo real na perspectiva de painel). O terceiro *corpus*, acrescentado, foi coletado em 2018, com 36 informantes, que também já haviam participado na coleta de 1993, desta vez com o objetivo de desenvolver estudos em tempo real, na perspectiva de tendência.

probabilidade de ser regido pela variante não-padrão *em*”, devido a extensão de significância desta preposição indicando “lugar onde”, além da ideia de movimento, que o verbo *ir* indica (VALLO, 2004 IN: HORA, 2004, p. 210, grifos do autor). Para o autor, “Quanto mais indefinido vago e/ou impreciso for o referente locativo, maior a probabilidade de ocorrer as variantes padrão *a/para*”, porque estas preposições, segundo a gramática tradicional, contêm apenas a noção de movimento” (VALLO, 2004 IN: HORA, 2004, p. 210, grifos do autor); 8. “Os informantes que possuem mais de 11 anos de escolarização (universitários) aplicam mais as variantes padrão *a/para*, em vez de *em*, do que aqueles que possuem menos anos de escolarização” (VALLO, 2004 IN: HORA, 2004, p. 210, grifos do autor); 9. “Os informantes que não possuem nenhum ano de escolarização (analfabetos) aplicam mais a preposição *em*, do que aqueles que possuem mais anos de escolarização” (VALLO, 2004 IN: HORA, 2004, p. 210, grifos do autor);

Vallo (2004, p. 210) analisou 610 ocorrências do verbo *ir*, das quais: 82 foram de uso da preposição *a*, com porcentagem de 13%; 441 foram de uso da preposição *para*, correspondendo a 72%; e 87 ocorrências foram de uso da preposição *em*, com o percentual 15%.

Os resultados preliminares levaram Vallo (2004 IN: HORA, 2004, p. 211) a logo descartar a hipótese 3, na qual se esperava que o uso da variante *a* fosse maior que *para* e *em*. No entanto, os resultados mostraram que os pessoenses usam mais a variante *para* do que a variante *a*. E usam mais *em* do que *a*.

Na rodada para geração do peso relativo, o programa estatístico selecionou 4 grupos de fatores importantes: o fator social – escolarização – e os grupos de fatores linguísticos – grau de definitude do nome locativo, narratividade do discurso e configuração do espaço (VALLO, 2004 IN: HORA, 2004, p. 211).

A variável independente *escolarização* mostrou que os falantes, com mais de 11 anos de estudos, utilizam mais a forma padrão *a/para*, com o peso relativo de 0,85. Exemplo: “Saio não só final de semana que eu *vou ao* clube” (VALLO, 2004 IN: HORA, 2004, p. 215) e, por sua vez, os menos escolarizados utilizam mais a forma não-padrão *em*, com peso relativo de 0,62. Exemplo: “Tu *vai na* casa da minha irmã de noite” (VALLO, 2004 IN: HORA, 2004, p. 216, grifo do autor).

O grupo de fatores estrutural, *grau de definitude do nome locativo*, revelou que o uso de um nome locativo vago e/ou impreciso do falante e/ou do ouvinte favorece o uso da forma padrão *a/para*, com o peso relativo de 0,88. Exemplo: “Eu digo: não e que me deu vontade de *ir pra* maré (ACS-3nm) (-Det -Def)” (VALLO, 2004 IN: HORA, 2004, p. 211, grifo do

autor). Do mesmo modo, quando o nome locativo é de conhecimento do falante e/ou do ouvinte, favorece a forma não-padrão *em*. Exemplo: “(Eu) vou *na* comunidade de São Lucas (+Def +Det) (VALLO, 2004 *IN*: HORA, 2004, p. 212, grifo do autor).

O grupo de fatores *narratividade do discurso* confirmou as hipóteses do autor, pois a não-narratividade favoreceu o uso de *a/para*, com peso relativo de 0,85. Exemplo: “Eu vou a um circo”. E, a narratividade favoreceu o uso de *em*, com o peso relativo 0,73. Exemplo: “E aí pela vez que eu fui nessa fazenda comecei a andar de cavalo” (VALLO, 2004 *IN*: HORA, 2004, p. 212-213).

O último grupo de fatores, que foi selecionado pelo programa, foi a *configuração do espaço*, em que os recintos com característica [-fechado] favoreceram o uso de *a/para*, com peso relativo de 0,60. Exemplo: “(Eu) vou pra uma festa”. Do mesmo modo que os recintos com a característica [+fechado] favoreceram o uso de *em*, com índice de 0,68. Exemplo: “Mas eu nunca mais fui na igreja, não, porque trabalho, né?” (VALLO, 2004 *IN*: HORA, 2004, p. 214, grifos do autor).

Dessa forma, o estudo de Vallo (2004) mostrou que o fator narratividade do discurso favorece o uso da preposição *em*, assim como a falta de precisão do nome locativo favorece o uso de *a/para*, e a precisão deste locativo, quando é de conhecimento do falante e/ou ouvinte, favorece o uso de *em*. A configuração do espaço, com o traço [+fechado], favorece o uso de *em*, e o traço [-fechado], favorece o uso de *a/para*.

#### 2.2.4 Wiedemer (2008)

O propósito de investigação do trabalho de Wiedemer (2008) foi a variação no uso das preposições *a*, *para* e *em* no complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, na fala de Santa Catarina (Florianópolis, Blumenau, Chapecó).

Para o desenvolvimento da pesquisa, Wiedemer (2008, p. 68) usou dados de fala do projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil), coletados em entrevistas de cerca de 60 minutos, com 72 informantes das cidades de Florianópolis, Blumenau e Chapecó, do estado de Santa Catarina.

Cada cidade foi representada por um conjunto de 24 entrevistas, sendo duas de cada informante, correspondentes a 12 perfis sociais, a saber: *sexo* – masculino e feminino –, *escolarização* – primário, ginásio e colegial –, e duas *faixas etárias* – 25-49 anos e mais de 50 anos (WIEDEMER, 2008, p. 68).

As hipóteses investigadas foram:

1) Que há uma escala de uso das preposições, sendo *em* a mais usada, seguida de *para* e *a*. Esperava-se que *a*, fosse pouco frequente nos dados; que *para*, aparecesse em segundo lugar; e que *em*, fosse mais frequente na fala catarinense (WIEDEMER, 2008, p. 18);

2) Grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos condicionariam o uso variável de *a/para/em* na fala de Santa Catarina. Segundo o autor, os grupos de fatores linguísticos são de natureza morfossintática e semântico-pragmática e envolvem três categorias: o *locativo*, o *verbo* e o *sujeito*, além dos grupos de fatores discursivos *narratividade* e *finalidade* (WIEDEMER, 2008, p. 19).

3) Em relação ao *locativo*, esperava-se que: a) *para/a* estivessem associadas a espaços menos demarcados, ambiente [- fechado] e *em* a espaços mais demarcados, ambiente [+ fechado]; b) *para/a* ocorressem com nome locativo vago e/ou impreciso [- definido] para o falante, e *em* com nome locativo de conhecimento do falante [+definido]; c) *para/a* fossem mais usadas com [lugar/objeto] e *em* a [lugar/instituição personificada]; [lugar/evento] e [lugar/instituição]; d) *para* fosse mais usada com [lugar/espaço sociogeográfico]; e) *em* estivesse associada a [-direção] e *a/para* a [+direção] (WIEDEMER, 2008, p.19).

4) Em relação ao *verbo*, esperava-se que: “f) *para/a* aparecessem associadas a [iterativo<sup>17</sup>] e *a/em* a [semelfactivo<sup>18</sup>]; g) *em* aparecesse associada ao aspecto perfectivo<sup>19</sup> e *para/a* ao imperfectivo<sup>20</sup>; h) *para/a* fossem mais frequentes com verbos no tempo não-passado e *em* com verbos no passado” (WIEDEMER, 2008, p. 19).

5) Em relação ao *sujeito*, esperava-se que: i) *para/a* ocorressem mais com a não-pessoa (3ª pessoa gramatical) e *em* com a primeira pessoa do discurso. Correlacionado a isso, *para/a* com SN pleno e *em* com formas pronominais de referência; j) *a/para* fossem mais utilizadas com o sujeito [+agente]; k) *a/para* estivessem associadas ao sujeito [+determinado] (WIEDEMER, 2008, p. 20).

6) Para o fator discursivo *narratividade*: esperava-se que *para/a* aparecessem preferencialmente em sequências textuais não-narrativas, e *em* em sequências narrativas, uma vez que o discurso narrativo propiciaria a emergência do vernáculo (WIEDEMER, 2008, p. 20).

7) Quanto ao grupo de fatores discursivo *finalidade*, esperava-se que: o) quando há expressão de *para/pra* ‘finalidade’ (depois de Ir + locativo), a preposição que poderia

<sup>17</sup> Frequência com que o evento ocorre: forma múltipla, habitual.

<sup>18</sup> Neste caso a frequência com que o evento ocorre é de forma singular.

<sup>19</sup> No perfectivo incluem-se as formas verbais que indicam momentaneidade (ação verbal concluída, sem implicar duração da mesma).

<sup>20</sup> O imperfectivo é caracterizado por apresentar a situação de forma incompleta, isto é, não temos o todo da situação e, por isso, normalmente ela é apresentada em uma de suas fases de desenvolvimento.



aparecer junto ao verbo IR seria *em*, para evitar a repetição da preposição para (indicando direção e finalidade). “Historicamente, o verbo ir de movimento, em seu percurso de gramaticalização para ir auxiliar de futuro, tem uma etapa caracterizada pelo contexto: IR + locativo + PARA finalidade. Numa etapa seguinte, a preposição PARA é apagada (vou na fábrica trabalhar) mas se mantém a ideia de finalidade ainda” (WIEDEMER, 2008, p. 20-21).

Os grupos de fatores sociais que Wiedemer (2008) controlou foram: *escolaridade, faixa etária, sexo e cidade*.

8) Para os grupos de fatores extralinguísticos, esperava-se que: l) *para/a* fossem mais usadas por informantes mais velhos, do sexo feminino e com maior grau de escolaridade, e *em* fosse mais usada por informantes mais jovens, do sexo masculino e com menor escolaridade; m) as ocorrências da variante *a* fossem mais frequentes entre os mais escolarizados, da faixa de 25 a 49 anos, em que o fator ‘mercado de trabalho’ atuaria como controlador da forma padrão; n) além disso, poderia haver um comportamento diferenciado por cidade no que diz respeito à frequência de uso das preposições, com um índice maior da variante padrão *para/a* em Florianópolis (capital) (WIEDEMER, 2008, p. 20).

9) O uso variável das preposições *para/a/em* em Santa Catarina deveria mostrar a mesma tendência em relação aos condicionamentos observada em estudos com amostras de outras regiões, diferenciando-se daquelas apenas em termos de frequência de uso (WIEDEMER, 2008, p. 21). O envelope de variação usado por Wiedemer (2008) pode ser sintetizado no seguinte quadro:

**Quadro 15:** Envelope de variação da pesquisa de Wiedemer (2008)

Variável dependente	Variante 1: a Variante 2: para Variante 3: em
Variáveis linguísticas associadas ao sujeito	<b>1) Pessoa do discurso:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● P1 (= eu, nós). “(04) <b>Eu</b> viajava vinte quilômetros pra ir num baile, de bicicleta [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 70).</li> <li>● P2 (= tu, você, vocês). “(05) [...] invés de <b>tu</b> ires pra Joaquina, pra Barra, tá? [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 70).</li> <li>● P3 (= ele(s), ela(s), SN sing. e pl.). “(06) <b>Eles</b> gostavam muito de ir na casa dos avós [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 71).</li> <li>● P4 (= a gente). “(07) <b>A gente</b> podia ir em bailes [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 71).</li> </ul>
	<b>2) Forma do SN:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pronome. “(08) [...] <b>nós</b> fomos ao curso de canto [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 71).</li> <li>● SN pleno. “(09) [...] <b>o filho</b> ir na aula [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 71).</li> <li>● zero. “(10) [...] era <b>Ø</b> ir na missa [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 71).</li> </ul>
	<b>3) (In)determinação do sujeito:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● [+ determinado]. “(11) [...] <b>eu</b> vou lá no Banco do Brasil [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 71).</li> <li>● [- determinado]. “(12) <b>a gente</b> vai [num] numa festa aí [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 72).</li> </ul>

	<p><b>4) Agentividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [+ agente].“(13)[...] <b>Eu</b> ia muito na casa do meu primo [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 72).</li> <li>• [- agente].“(14) [...] <b>a maioria</b> ia pra Argentina [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 72).</li> </ul>
Variáveis associadas ao verbo	<p><b>5) Tempo-modo verbal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente.“(15) [...] quando <b>vai</b> a Camboriú e Itapema [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 72).</li> <li>• Pretérito perfeito.“(17) E quando eu <b>fui</b> a São Paulo [...]” (WIEDEMER, 2008, p.73).</li> <li>• Pretérito imperfeito.“(19) [...] nós <b>íamos</b> para o colégio [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 73).</li> <li>• Outros.“(21) [...] pra <b>ir</b> [num] num campo de futebol [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 73).</li> </ul> <p><b>6) Aspecto: Frequência- semelfactivo/iterativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Semelfactivo (ocorrência singular).“(22) E quando <b>eu fui a São Paulo</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 74).</li> <li>• Iterativo (ocorrência múltipla, habitual ou reiterada).“(23) [...] pra <b>ir</b> num baile, né?[...]” (WIEDEMER, 2008, p. 74).</li> </ul> <p><b>7) Aspecto: perfectivo/imperfectivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfectivo (apresenta situação completa).“(24) <b>E fomos duas vezes lá pro Paraná</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 75).</li> <li>• Imperfectivo (apresenta situação incompleta).“(25) [...] a senhora é gerente do Banco do Brasil: <b>eu vou lá no Banco do Brasil</b>, faço um financiamento, mas eu não conheço você [...]”(WIEDEMER, 2008, p. 75).</li> </ul>
Variáveis associados ao N locativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [lugar/objeto].“Termo que remete a lugares, objetos sem nomes definidos. (26) Eu vou <b>pra casa</b> só uma [da] hora da tarde daqui [...]”(WIEDEMER, 2008, p.76).</li> <li>• [lugar/instituição]. “Estamos considerando nomes definidos de lugares. Exemplo: <b>UFSC</b>” (WIEDEMER, 2008, p. 76).</li> <li>• [lugar/instituição personificada].“(28) Aí resolvi ir no <b>médico</b>[...]” (WIEDEMER, 2008, p. 76).</li> <li>• [lugar/evento].“(29) [...] nós não íamos <b>na festa</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 76).</li> <li>• [lugar/espaco sócio-geográfico].“(30) [...]ia para o <b>centro</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 76).</li> </ul> <p><b>9) Demarcação do espaço:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [+fechado].“(31) Eles vão no <b>colégio</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 76).</li> <li>• [-fechado].“(32) É, eu gosto de ir pra <b>praia</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 77).</li> </ul> <p><b>10) Definitude:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [+definido].“(33) Eu não vou morrer sem ir na <b>Bahia</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 77).</li> <li>• [-definido].“(34) [...] pra ir num <b>baile</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 77).</li> </ul> <p><b>11) Caracterização do destino:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [+ direção].“(37) A gente vai pra <b>São Francisco</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 77).</li> <li>• [- direção].“(38) [Quando] a gente ia muito <b>em jogo de futebol</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 78).</li> </ul>
Variáveis discursivas	<p><b>12) Finalidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [+finalidade] (com preposição para).“(40) [...] e depois elas <b>vão pra um outro local</b> pra começar mais esses tipos de trabalho [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 78).</li> <li>• [-finalidade] (sem preposição para).“(42) Não, eu sempre <b>fui à igreja</b> [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 78).</li> </ul> <p><b>13) Narratividade do discurso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [+narrativo].“(43) E também <b>naquela época</b> [não] não existia [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 79).</li> <li>• [-narrativo]. “se eles começam <b>a ir pra discoteca</b>, ou pra cá e pra lá [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 79).</li> </ul>
	<p><b>14) Sexo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Masculino.</li> <li>• Feminino.</li> </ul> <p><b>15) Idade</b></p>

Variáveis extralinguísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 25-49 anos</li> <li>● mais de 50 anos.</li> </ul>
	<b>16) Escolaridade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Primário.</li> <li>● Ginásial.</li> <li>● Colegial.</li> </ul>
	<b>17) Localidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Florianópolis.</li> <li>● Blumenau.</li> <li>● Chapecó.</li> </ul>

Fonte: Wiedemer (2008, p. 70-79)

Os resultados obtidos por Wiedemer (2008) são apresentados em forma de cruzamento da variável dependente. O autor destaca que, pelo fato de a variante ser ternária, realizou-se uma rodada estatística com o programa TVARB, para que fosse obtida a visualização de conjunto das variantes. Ele esclarece que “essa rodada ternária não fornece a ordem de relevância de cada grupo de fatores e nem descarta os grupos não relevantes, as demais rodadas foram todas binárias, com o programa IVARB” (WIEDEMER, 2008, p. 80).

A aplicação da regra foi usada de três formas: a variante *a, versus para/em*, em uma das rodadas; a variante *para versus a/em*, em outra rodada; e a variante *em versus a/para*, na terceira rodada.

O autor considerou que, por estarem sendo controlados dados de informantes de três cidades da Região Sul, seria pertinente também fazer rodadas por *localidade* para verificar se os condicionadores do uso das preposições atuariam de forma diferente ou não. Desse modo, ele obteve resultados de rodadas gerais e de rodadas por cidade (WIEDEMER, 2008, p. 80).

Mostraremos, a seguir, um quadro-síntese sobre a seleção das variáveis linguísticas e extralinguísticas, de acordo com a ordem de seleção para cada preposição:

**Quadro 16:** Ordem de seleção de variáveis linguísticas e extralinguísticas, na pesquisa de Wiedemer (2008)

<i>A</i>	<i>PARA</i>	<i>EM</i>
<b>(1) Configuração do espaço</b>	<b>(1) Demarcação</b>	<b>(1) Demarcação</b>
(2) Idade	<b>(2) Pessoa do discurso</b>	(2) Narratividade
(3) Destino	(3) Narratividade	(3) Escolaridade
<b>(4) Pessoa do discurso</b>	(4) Idade	<b>(4) Configuração do espaço</b>
(5) Finalidade	(5) Destino	(5) Localidade
(6) Tempo-modo verbal	<b>(6) Configuração do espaço</b>	<b>(6) Pessoa do discurso</b>
(7) Localidade		
(8) Escolaridade		
<b>(9) Demarcação</b>		

Fonte: Wiedemer (2008, p. 83)

Conforme a descrição do autor: (i) três grupos de fatores se mostraram relevantes para as três preposições (*a/para/em*): configuração do espaço, pessoa do discurso e demarcação; (ii) cinco grupos foram relevantes apenas para duas preposições: idade (*a/para*), destino

(*a/para*), localidade (*a/em*), escolaridade (*a/em*), narratividade (*para/em*); (iii) dois grupos foram relevantes apenas para a preposição *a*: finalidade e tempo-modo verbal (WIEDEMER, 2008, p. 83).

Em outras rodadas, o autor encontrou vários resultados que também contribuíram para suas análises, mas aqui vamos nos restringir aos resultados mais gerais.

A frequência, no uso das preposições na fala dos catarinenses, mostrou o seguinte resultado geral: “preposição *a* (15%) em relação à *para* (45%) e *em* (40%)” (WIEDEMER, 2008, p. 85). Apesar de serem porcentagens bem baixas de usos da preposição *a*, os resultados por *localidade* mostraram que a cidade de Blumenau apresentou, relativamente, o maior uso para a preposição *a*, com 19%; Florianópolis foi a segunda cidade que mais usou, com 17%; e Chapecó foi a que menos usou a preposição *a*, com apenas 10% (WIEDEMER, 2008, p. 85). Para a frequência no uso da preposição *em*, a cidade de Chapecó foi quem liderou a mais alta produtividade, com 46%; Florianópolis apresentou 39%; e Blumenau 33% (WIEDEMER, 2008, p. 85). Para a preposição *para*, os resultados obtidos foram: Blumenau (48%), Florianópolis (44%) e Chapecó também (44%) (WIEDEMER, 2008, p. 85).

Wiedemer (2008, p. 88) apresentou por blocos os resultados dos grupos de fatores selecionados pelo programa estatístico usado por ele. Desse modo, vamos reportar os resultados obtidos com o primeiro grupo de fatores selecionado, que foi a variável *configuração do espaço*.

**Tabela 4:** Influência da variável configuração do espaço sobre o uso de A, PARA e EM nos resultados de Wiedemer (2008)

Config. do espaço	A			PARA			EM		
	Apl./ total	%	PR	Apl./ total	%	PR	Apl./ total	%	PR
Lugar/ inst. personif.	20/69	29	<b>0,70</b>	17/69	25	0,30	32/69	46	<b>0,56</b>
Espaço geográfico	57/257	22	<b>0,69</b>	148/257	58	<b>0,54</b>	52/257	20	0,35
Lugar/evento	17/118	14	<b>0,65</b>	45/118	38	0,45	56/118	47	0,47
Lugar/objeto	46/462	10	0,36	195/462	42	0,51	221/462	48	<b>0,57</b>
Lugar/instituição	4/51	8	0,22	25/51	49	<b>0,56</b>	22/51	43	<b>0,59</b>
TOTAL	144/957	15		430/957	45		383/957	40	
Input: .11 Sig.: .045 1° selecionado			Input: .45 Sig.: .034 7° selecionado			Input: .39 Sig.: .023 5° selecionado			

**Fonte:** Wiedemer (2008, p. 88)

Os pesos relativos que se mostraram favorecedores do uso das variantes *a*, *para* e *em*, no que tange à variável *configuração do espaço*, foram: para o *a*, lugar/instituição personificada (0,70), espaço geográfico (0,69) e lugar/evento (0,65); Já os fatores lugar/objeto (0,36) e lugar/instituição (0,22) são inibidores do uso de *a* (WIEDEMER, 2008, p. 88-89).

Para a preposição *para*, a variável *configuração do espaço* foi a 7ª selecionada, mostrando os seguintes fatores como favorecedores do uso dessa preposição: espaço geográfico (0,54) e lugar instituição (0,56). Já os fatores lugar/instituição personificada (0,30), lugar/evento (0,45) e lugar/objeto (0,51) se mostraram inibidores de *para* (WIEDEMER, 2008, p. 88-89).

Em relação à preposição *em*, a variável *configuração do espaço* ficou em 5º lugar em ordem de significância estatística, mostrando os seguintes fatores como favorecedores do uso dessa preposição: lugar instituição personificada (0,56), lugar objeto (0,57) e lugar instituição (0,59). Os fatores que se mostraram inibidores de *em* foram espaço geográfico (0,35) e lugar/evento (0,47) (WIEDEMER, 2008, p. 88-89).

Para essa variável, verificamos que as hipóteses foram parcialmente confirmadas. Conforme o autor, o [...] locativo identificado como espaço geográfico favoreceu *a/para* e desfavoreceu *em*; a preposição *em* foi favorecida em contexto de lugar/instituição personificada (ou não); porém, contrariamente à hipótese inicial, o fator lugar/objeto condicionou o uso de *em* e inibiu o uso de *a*, mostrando-se indiferente ao uso de *para* (WIEDEMER, 2008, p. 90).

Para a variável *demarcação do espaço*, a hipótese testada foi que as preposições *para/a* deveriam estar associadas a espaços menos demarcados, ambiente [-fechado], e *em*, a espaços mais demarcados, ambiente [+fechado] (WIEDEMER, 2008, p. 90). Os resultados, portanto, atestaram a tendência de atuação do fator [+fechado] na seleção da preposição *em* (0,55), confirmando a hipótese para esta preposição, assim como, em relação à preposição *para* que tem o fator [-fechado], o fator se mostrou favorecedor com o peso relativo (0,62). No entanto, para a preposição *a*, o resultado foi diferente da hipótese, pois o peso relativo de (0,57) foi para a demarcação [+fechado] (WIEDEMER, 2008, p. 91). Desse modo, não houve confirmação da hipótese para a preposição *a* relacionada a ambientes com a caracterização [-fechado].

A variável *destino* também foi importante na seleção do programa estatístico. Sobre ela, o autor testou a hipótese de que *em* deveria ocorrer associada a [-direção] e *a/para* a [+direção] (WIEDEMER, 2008, p. 92). No entanto, não houve confirmação da hipótese, “essa variável não foi selecionada para *em*”. Quanto à preposição *a*, o fator [+direção] favoreceu esta preposição com peso relativo de (0,55), mas o fator [-direção] favoreceu *para* (0,66) (WIEDEMER, 2008, p. 93).

Os grupos de fatores extralinguísticos que se mostraram importantes para a seleção estatística foram: *idade*, *escolaridade* e *localidade* (WIEDEMER, 2008, p. 104).

Quanto ao grupo de fatores sociais *idade*, os resultados evidenciaram que pode estar havendo um indício de mudança na fala catarinense. Os mais velhos deram preferência ao uso da preposição *a*, com o peso relativo (0,62) para a faixa etária acima de 50 anos. E os mais jovens, da faixa entre 25 a 49 anos, usaram mais a preposição *para*, com peso relativo (0,55). A preposição *em* não foi relevante para esta variável e, por isso, a hipótese foi parcialmente confirmada (WIEDEMER, 2008, p. 104-105).

De modo geral, em relação à variável *escolaridade*, os mais escolarizados preferiram a preposição *a*, com o peso relativo de (0,59) para esta preposição. Os menos escolarizados usaram mais a preposição *em*, com o peso relativo de (0,55) para o grau ginásial e (0,53) para o primário. A preposição *para*, no entanto, não se mostrou relevante para a variável *escolaridade*. A hipótese inicial de que a preposição *a* seria mais usada pelos mais escolarizados se confirmou (WIEDEMER, 2008, p. 106).

No que tange à variável extralinguística *localidade*, foram encontrados os seguintes resultados: “as cidades de Blumenau (0,57) e Florianópolis (0,56) mostraram uma tendência de uso da preposição *a*, e a cidade de Chapecó (0,58) inclinou-se ao uso da preposição *em*”. A preposição *para*, mais uma vez foi indiferente à variável testada (WIEDEMER, 2008, p. 106).

Em outras rodadas que o autor fez, a variável *sexo* teve resultados interessantes, como é caso da rodada diatópica. O resultado demonstrou que enquanto em Florianópolis os homens se inclinaram mais ao uso de *a* (0,59), em Blumenau foram as mulheres que utilizaram mais a forma padrão, com o peso relativo de (0,63) (WIEDEMER, 2008, p. 109-110).

### 2.2.5 Citeli (2017)

Citeli (2017) pesquisou o comportamento variável do verbo *ir*, em dados de fala de informantes de Vitória-ES, extraídos da Amostra PortVix<sup>21</sup>, no total de 46 entrevistas do tipo DID.

Os fatores sociais controlados foram: *sexo* (homem e mulher), *faixa etária* (07 a 14 anos, 15 a 25 anos, 26 a 49 anos e 50 anos ou mais) e *escolaridade* (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior).

---

<sup>21</sup>PORTVIX é um projeto organizado no início dos anos 2000, pela Professora Doutora Lilian Coutinho Yacovenco, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em parceria com as Professoras Doutoras Maria da Conceição Paiva e Christina Abreu Gomes, ambas do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL/RJ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A amostra é composta, originalmente, por 46 entrevistas distribuídas por faixa etária, sexo e escolaridade dos informantes.

Os grupos de fatores linguísticos controlados foram: *permanência, configuração do espaço, grau de definitude, finalidade do discurso e narratividade do discurso*. Os dados foram codificados e submetidos à análise estatística no programa computacional GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), a fim de serem identificados, por meio de percentuais e pesos relativos, as variáveis independentes que possuem maior significância para que ocorra variação na regência do verbo *ir*.

As hipóteses da pesquisadora consistiam em:

1) A variação entre as preposições *a, para* e *em* não é aleatória e a preposição *em*, apesar de ser reconhecida gramaticalmente como a forma não-padrão, tem seu uso cada vez mais frequente (CITELI, 2017, p. 15);

2) Esperava-se que a preposição *a*, considerada uma forma da norma-padrão pela gramática normativa, apresentasse baixa frequência de uso, posto que os dados são de fala (CITELI, 2017, p. 16);

3) Acreditava-se que fatores linguísticos e sociais influenciassem na escolha de uma das variantes (*a, para* ou *em*) no que se refere ao verbo *ir*, de movimento, na fala de Vitória/ES (CITELI, 2017, p. 16);

4) Acreditava-se que locativos que tivessem traços [+fechado] e [+det./+def.] favorecessem o uso da variante *em* (CITELI, 2017, p. 16);

5) Esperava-se que a variante *em* fosse mais utilizada por indivíduos menos escolarizados, enquanto as preposições *a* e *para* fossem utilizadas por indivíduos que apresentassem maior nível de escolarização (CITELI, 2017, p. 16);

6) Esperava-se que os informantes mais velhos utilizassem as preposições *a/para* com maior frequência; do mesmo modo que se acreditava serem os mais jovens usuários da forma inovadora *em* (CITELI, 2017, p. 16);

7) Quanto à finalidade, esperava-se que a preposição *para/prá* fosse menos utilizada quando houvesse ideia de finalidade com a presença da preposição *para*, justamente para evitar repetições (CITELI, 2017, p. 16);

8) Quanto à narratividade, acreditava-se que a preposição *em* fosse mais utilizada nas narrativas que relatassem fatos pessoais, pelo fato o entrevistado estar mais envolvido com o fato narrado e, desse modo, ser um fator que, possivelmente favorecesse o uso da fala espontânea/casual (CITELI, 2017, p. 16).

Da amostra do Portvix foram retiradas 591 ocorrências com o verbo *ir*, com sentido de movimento, nas 46 entrevistas analisadas. O resultado geral pode ser conferido na tabela 5, a seguir:

**Tabela 5:** Resultado geral das ocorrências das preposições *a/para* e *em* na amostra Portvix

	<b>A</b>	<b>PARA</b>	<b>EM</b>	<b>TOTAL</b>
Nº	45	304	242	591
%	7,6%	51,4%	40,9%	100%

Fonte: Citeli (2017, p. 63)

No resultado apresentado na Tabela 5, acima, verifica-se que o maior índice de uso das variantes preposicionais no complemento do verbo *ir* foi para a preposição *para*, com 51,4%. No entanto, apesar de termos observado o maior índice de uso para a variante *para*, ainda assim se verifica um alto índice de frequência da variante inovadora *em* na fala da comunidade capixaba, como se supunha na hipótese inicial.

A seguir, são apresentados os resultados considerando as duas rodadas binárias feitas. Para a primeira rodada, considerou-se a aplicação da regra *em versus para*; na segunda a aplicação da regra foi *em versus a/para*.

Para a rodada dos pesos relativos, a pesquisadora retirou os dados da variante *para* que apresentavam o traço [+permanência], devido ela ter constatado não haver variação na escolha da preposição, ou seja, para este traço a preposição *para* foi utilizada em 100% dos casos, e isso poderia interferir em outros resultados. Desse modo, o índice de ocorrências considerado para as rodadas de pesos relativos foi reduzido para 574.

As variáveis independentes linguísticas e sociais controladas e selecionadas na primeira rodada com aplicação da regra (*em versus para*) foram organizadas na Tabela 6, a seguir. As cinco variáveis selecionadas estão em negrito.

**Tabela 6:** Variáveis independentes linguísticas e independentes sociais controladas e selecionadas na rodada (*em versus para*), conforme Citeli (2017)

<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES LINGUÍSTICAS</b>	<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES SOCIAIS</b>
<b>Grau de Definitude</b>	<b>Faixa etária</b>
<b>Configuração do Espaço</b>	Sexo/gênero
Finalidade do Discurso	<b>Escolaridade</b>
<b>Narratividade do Discurso</b>	

Fonte: Citeli (2017, p. 66, grifos nossos)

A ordem de seleção para as variáveis foi a seguinte: *faixa etária*, na primeira posição; *grau de definitude*, na sequência; *narratividade do discurso*, em terceira posição; *configuração do espaço*, na quarta posição e *escolaridade* na última posição.

Para a variável social *faixa etária*, selecionada na primeira posição de relevância para o programa estatístico, a autora considerou a hipótese de que os mais velhos utilizariam com maior frequência a preposição *para*, enquanto os informantes mais novos seriam mais



usuários da variante inovadora *em*. Os resultados obtidos mostraram que as faixas etárias de 26-49 anos e 07-14 favoreceram a escolha da preposição *em* como regente do verbo *ir*, com sentido de movimento, com pesos relativos de 0,59 e 0,55, respectivamente. Na sequência de pesos relativos, a faixa etária de 50 ou mais obteve 0,46 e a faixa de 15-25 anos alcançou 0,44. Na análise da autora, ela destaca que os informantes da primeira faixa etária apresentam índice alto de uso, conforme se previa, mas, à medida que os falantes que estão em fase escolar já têm contato com o conteúdo referente à regência dos verbos, apresentam inibição do uso da regência *em*. O alto índice de uso de *em* na faixa etária 26-49 anos pode se justificar pela ausência de estigmatização da variante no ambiente de trabalho, diferente do que ocorre no ambiente escolar no qual há cobrança do uso das variantes padrão *a/para*, fator que justificaria a regressão do uso de *em* na faixa etária de 15-25 anos (CITELI, 2017, p. 73-75).

A variável linguística *Grau de definitude* se mostrou relevante para o programa GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), na segunda posição. Os resultados se assemelharam, parcialmente, com a hipótese inicial da autora, pois a preposição *em* foi mais utilizada com locativos que apresentaram maior grau de definitude, com o peso relativo de 0,54, para o traço [+det.+def. (masculino)]. Do mesmo modo, o uso de *em* diminuiu com locativos com menor grau de definitude [-det.-def. (feminino)], com o peso relativo de 0,22. No entanto, o maior peso relativo foi para um contexto não esperado, com o traço [-det.-def. (masculino)], que obteve o peso relativo 0,78. Neste último caso, a autora justificou a alta ocorrência de *em* com locativos masculinos em contexto que desfavorece o uso de *em*, pelo fato de muitos dados codificados nesse fator serem do sintagma nominal “lugar” em expressões com locativos vagos e indefinidos, que favoreciam o uso da preposição *em*, a exemplo de: “**Ah vão em tal lugar**” (Homem, Ensino Fundamental, 07-14 anos) (CITELI, 2017, p. 67, grifos do autor).

A terceira variável selecionada, *narratividade do discurso*, mostrou que a hipótese inicial de que o traço [+narrativo] como favorecedor de *em*, não se confirmou. Os pesos relativos foram: 0,31 para o traço [+narrativo], 0,49 para [-narrativo] e 0,56 para [não narrativo] (CITELI, 2017, p. 70).

Com relação à quarta variável selecionada, *configuração do espaço*, a hipótese inicial da pesquisadora, de que os locativos com traço [+fechado] seriam favorecedores de *em*, foi confirmada com o peso relativo 0,53 (CITELI, 2017, p. 69).

A quinta variável considerada relevante, nessa rodada, foi a variável social *escolaridade*. Para este grupo de fatores, a hipótese inicial da autora era a de que a preposição *para* seria utilizada com maior frequência por informantes que possuísem maior grau de

escolaridade, enquanto a forma inovadora *em* seria mais usada por informantes menos escolarizados. Os resultados obtidos confirmam a hipótese da autora, pois a variante inovadora *em* foi mais produtiva com os falantes menos escolarizados, com o peso relativo de 0,57 para o nível Fundamental, 0,49 para informantes do Ensino Médio e 0,41 de peso relativo para falantes com nível Superior (CITELI, 2017, p. 73).

O segundo bloco de análise de Citeli (2017) foi composto por meio do controle e seleção das variáveis independentes, a partir da aplicação da regra *em* versus *a/para*. As variáveis linguísticas controladas, nesta rodada, foram: *Configuração do N locativo*, *Configuração do Espaço*, *Finalidade do Discurso*, *Narratividade do Discurso*. As variáveis extralinguísticas controladas foram: *Localidade*, *Faixa etária*, *Sexo/gênero* e *Escolaridade*. Das variáveis independentes controladas apenas as variáveis sociais foram selecionadas, na seguinte ordem: *Faixa etária* e *Escolaridade* (CITELI, 2017, p. 78).

Com relação à variável *faixa etária*, a pesquisadora considerou a hipótese de que os informantes mais velhos utilizariam mais as preposições *a/para*, e os informantes mais novos utilizariam mais a preposição *em*. Os resultados com esta aplicação da regra (*em* versus *a/para*) reafirmaram os resultados obtidos na rodada anterior (*em* versus *para*). Nesta rodada, o uso da preposição *em* foi inibido para a faixa etária dos mais velhos, com peso relativo de 0,44 e se mostrou produtiva para os jovens da faixa de 7-14, com peso relativo de 0,55.

A variável *escolaridade* confirmou que quanto mais escolarizados são os informantes, menos produzem a variante inovadora *em*, e mais usos fazem das variantes de prestígio *a/para*. Os pesos relativos foram diminuindo, respectivamente: 0,57 para o nível Fundamental, 0,51 para o nível Médio e 0,39 para o nível Superior, atestando, desse modo, a diminuição do uso de *em* na fala de pessoas mais escolarizadas.

## 2.3 Objetivos, questões e hipóteses

### 2.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo foi o de analisar o processo de variação do complemento locativo da regência do verbo *ir*, de movimento, em textos dos gêneros textuais relato pessoal, questionário e teste de produção linguística, escritos por alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, localizada na zona rural do município de Parintins (AM).

### 2.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos compreendem:

1) Descrever que preposições variantes (*a*, *para* ou *em*) são mais frequentes no complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, em dados de escrita de alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, município de Parintins (AM);

2) Identificar que grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos estão influenciando o uso das preposições (*a/para/em*) no complemento locativo do verbo *ir*, de movimento.

### 2.3.3 Questões norteadoras

As questões que nortearam nossa investigação, foram:

1) Qual(is) variante(s) (*a/para/em*) é (são) mais frequente(s) no complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, nos textos dos gêneros relato pessoal, questionário e testes de produção linguística escritos por alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, localizada em Parintins (AM)?

2) Que grupos de fatores linguísticos – *grau de definitude (presença/ausência de determinante, gênero gramatical do locativo); demarcação do locativo; configuração do locativo; pessoa do discurso; tempo verbal; modo verbal; e narratividade do discurso* – condicionam o uso das variantes *a/para/em* no complemento locativo do verbo *ir*, de movimento?

3) Que grupos de fatores extralinguísticos – *sexo, gênero textual (estilo) e localidade* – condicionam o uso das preposições *a/para/em* junto ao complemento locativo do verbo *ir*, de movimento?

### 2.3.4 Hipóteses

Apoiados em Mollica (1996; 2003), Ribeiro (1996), Vallo (2004), Wiedemer (2008) e Citeli (2017), acreditamos que a língua é um instrumento, na visão pragmática, passível de variações e mudanças em sua estrutura por ser um fenômeno linguístico heterogêneo. E como tal, esta pesquisa parte da hipótese central de que o fenômeno variável do complemento preposicionado do verbo *ir*, de movimento, não é um fenômeno aleatório.

A variação de uso entre as preposições *a*, *para* e *em* é um fenômeno que se mostra cada vez mais perceptível na língua portuguesa do Brasil. Ainda que a forma gramatical *em*

seja estigmatizada e considerada uma forma não-padrão, ela é frequente na fala e, possivelmente, também seja na escrita.

Os grupos de fatores linguísticos que deram margem às hipóteses específicas foram: *o grau de definitude do locativo (definitude, presença/ausência de determinante e gênero gramatical do locativo), demarcação do locativo, configuração do locativo, pessoa do discurso, tempo verbal, modo verbal e narratividade do discurso.*

Os grupos de fatores extralinguísticos controlados foram: *sexo, gênero textual e localidade.*

A partir das discussões realizadas a respeito de estudos já realizados no Brasil sobre o fenômeno em questão, as hipóteses levantadas para esta pesquisa foram:

1) As variantes do complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, que se apresentam na atualidade, são as formas preposicionais *a, para* e *em*;

2) Esperávamos encontrar mais ocorrências da variante inovadora, a preposição *em*, diante de *locativos* com as características de: *definitude* [+definido], *presença de determinante* [+determinante], *demarcação* [+fechado] e *configuração* (lugar/instituição personificada, lugar/evento e lugar/instituição);

3) A variante inovadora *em* poderia ocorrer mais em sintagmas relacionados à primeira *pessoa do discurso* (P1) e as variantes *a/para* poderiam estar mais associadas ao uso da 3ª *pessoa do discurso* (P3);

4) A variante inovadora *em* pode estar mais relacionada a ocorrências do *tempo-modo verbal* no passado e o uso das preposições *a/para* poderiam estar mais relacionadas com verbos que não estivessem no tempo passado;

5) Esperávamos encontrar mais ocorrências da variante inovadora *em* relacionadas ao traço [+narrativo] e que o traço [-narratividade] favorecesse o uso das preposições *a/para*;

6) Acreditávamos que o traço *demarcação* [+fechado] fosse inibidor de ocorrências com as *variantes* da norma-padrão preposições *a/para*;

7) Esperávamos que o traço *configuração* com a característica de lugar/objeto favorecesse a ocorrência tanto da preposição *a* quanto da preposição *para*;

8) Almejamos encontrar as ocorrências da preposição *para* mais relacionadas ao *locativo* com características de lugar/espço sociogeográfico;

9) Esperávamos que o traço [-definido] favorecesse o uso das preposições *a* e *para*;

10) Cogitávamos que o gênero gramatical masculino do locativo favorecesse o uso de *em*, e o gênero gramatical feminino favorecesse o uso de *a/para*.

11) Acreditávamos que as mulheres usassem mais as variantes de prestígio *a/para* e os homens usassem mais a variante inovadora *em*;

12) Esperávamos encontrar mais ocorrências da variante inovadora *em* nos textos dos alunos moradores das comunidades adjacentes ao Distrito do Caburi e mais usos das variantes *a/para* nos textos dos alunos da Comunidade Distrito de Caburi;

13) Neste estudo, apesar de serem dados de escrita em contexto monitorado, de forma geral, esperávamos encontrar mais uso da preposição menos formal *em* do que o uso das duas preposições formais *a* e *para*, justificado pelo fato de serem dados de alunos de zona rural, em que o vernáculo poderia atuar no processo de transferência de traços da fala para a escrita.

### 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que adotamos nesta pesquisa. A organização por subseções consiste em: escolha da metodologia; o contexto da pesquisa: a escolha do local de pesquisa; Distrito de Caburi – AM: características sociodemográficas; perfil dos participantes da pesquisa; os instrumentos de geração de dados; os procedimentos de geração de dados e o envelope de variação que contempla a variável e as variantes, as variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas.

#### 3.1 Escolha da metodologia

Os procedimentos metodológicos que utilizamos na investigação a respeito da regência variável do complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, seguem os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (escolha da localidade a ser investigada, definição de perfil social dos informantes, escolha dos instrumentos de pesquisa e definição do envelope de variação). Para a análise dos dados foi utilizado o programa de análise multivariada Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

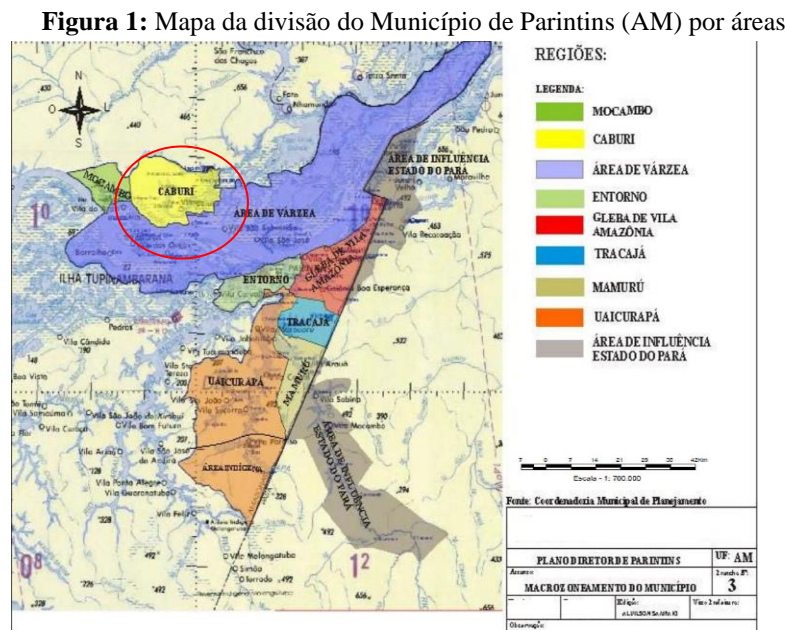
Segundo Citeli (2017, p. 61), o programa GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), versão mais atual do pacote Varbrul, fornece os percentuais e frequência de cada variável independente. Por meio dele é possível identificar os contextos de cada uma das variantes investigadas. O pacote Varbrul é formado por um conjunto de programas que realizam análises multivariadas, especificamente de dados de

variação sociolinguística. Também, por meio do programa é possível se obter o peso relativo para cada variável (CITELI, 2017, p. 61).

O peso relativo representa o índice de aplicação da variante, dependendo do contexto em que ela está inserida, e apresenta os resultados que indicam os contextos que favorecem ou inibem cada uma das variáveis investigadas (CITELI, 2017, p. 61). A ênfase da pesquisa é, portanto, quantitativa, visto que são elencados os grupos de fatores, tanto linguísticos quanto extralinguísticos, que podem estar atuando no processo de variação do fenômeno em estudo.

### 3.2 Contexto da pesquisa: a escolha do local de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com alunos da Escola Estadual Caburi, localizada no Distrito de Caburi<sup>22</sup> ou Agrovila<sup>23</sup> do Caburi, zona rural do município de Parintins (AM), no ano de 2020. Para melhor detalhamento da localização do lugar, apresentaremos, a seguir, um mapa da divisão do município de Parintins (AM) por áreas rurais.



Fonte: Coordenadoria Municipal de Planejamento (2008), IN: Muniz (2009, p. 73)

No Distrito de Caburi, há apenas uma escola estadual, duas municipais e um centro educacional infantil, respectivamente: Escola Estadual de Caburi, Escola Municipal Walkíria Viana Gonçalves, Escola Municipal São Sebastião e Centro Educacional Infantil Tia Dodó. A escola Estadual de Caburi é a única das escolas da região do Distrito de Caburi e adjacências

<sup>22</sup>Comunidade Rural do Município de Parintins, popularmente conhecida como Agrovila do Caburi.

<sup>23</sup>Uma Agrovila é uma localidade que apresenta características infraestruturais de zona urbana e zona rural.

que oferece o ensino desde as séries iniciais de 1º Ano do Ciclo I ao 3º Ano do Ensino Médio regular e com mediação tecnológica, além disso contempla as turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

**Figura 2:** Vista da Escola Estadual de Caburi – Parintins (AM)



**Fonte:** Dados da pesquisa.

A escolha desta escola, para o contexto da investigação sobre o fenômeno da variação de regência do verbo *ir*, de movimento, deu-se pelo fato de a pesquisadora ser professora na referida escola e natural do Distrito de Caburi (AM). Pensou-se, à *priori*, que esse fator de identidade local poderia contribuir para o acesso às informações dos alunos, que seriam participantes da pesquisa, como: endereço, informações sobre a naturalidade deles e de seus pais, e de outros critérios importantes para a inclusão deles na pesquisa. A seguir, apresentaremos uma figura da orla do Distrito de Caburi (AM):

**Figura 3:** Orla do Distrito de Caburi – Parintins (AM)



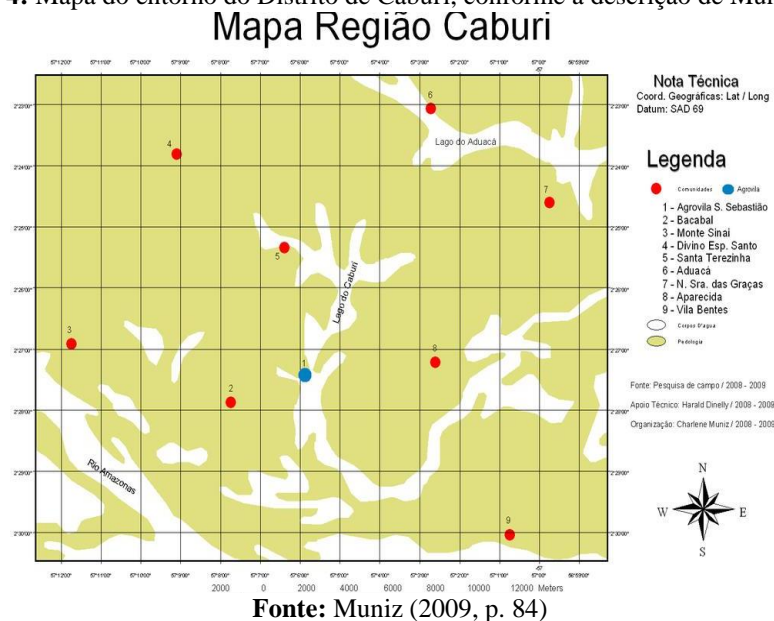
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Pensamos também que o fato de a pesquisadora ser professora na escola onde seria feita a pesquisa e moradora da localidade, tornaria a abordagem com os pais dos alunos menos complicada, posto que o momento da pesquisa de campo, no ano de 2020, coincidiu com a pandemia de COVID-19 ainda em curso. Esse último detalhe do contexto foi um dos maiores desafios para o desenvolvimento da coleta dos dados produzidos pelos alunos. Em contexto normal, a coleta de dados aconteceria de forma rápida e tranquila, no entanto, com o surto da doença na comunidade, naquele momento, tudo se tornou mais difícil.

O contato com os pais, no primeiro momento, fez-se necessário, pois, como a maioria dos alunos dessa fase ainda era menor de idade, na época, era obrigatório termos o consentimento de pais e/ou responsáveis para o início da pesquisa. E, mesmo com os alunos maiores de idade, que em sua maioria, ainda residiam com os pais, fora necessária a permissão dos pais para fazermos a pesquisa.

A Escola Estadual de Caburi é uma escola que trabalha, não só com as crianças, adolescentes e jovens da comunidade sede, o Distrito de Caburi, mas também recebe alunos oriundos das comunidades rurais circunvizinhas, que fazem parte do entorno da localidade, a saber: Santa Terezinha, São Francisco do Palhal, São Tomé da Vila Nogueira, Sagrado Coração de Jesus do Buiuçú, São Marcos do Lago da Esperança, Divino Espírito Santo, Nossa Senhora das Graças do Lago do Aduacá, Santo Antônio e Nossa Senhora de Aparecida do Panauarú, Sagrado Coração de Jesus do Buiuçú, São José da Vila Bentes, São Marcos do Lago da Esperança, Ribeira e Monte Sinal, conforme se pode visualizar no mapa do entorno da comunidade, a seguir:

**Figura 4:** Mapa do entorno do Distrito de Caburi, conforme a descrição de Muniz (2009)





Os alunos que chegam à Escola Estadual de Caburi, provenientes das outras localidades do entorno do Distrito de Caburi, geralmente estudam até o 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais –, na rede municipal, em suas próprias comunidades e, ao início do 6º Ano do Ensino Fundamental – anos finais –, ingressam na rede estadual e seguem até concluírem o Ensino Médio. Outros, que têm acesso ao Ensino Fundamental – anos finais – de 6º ao 9º ano em suas próprias comunidades, normalmente só vêm para rede estadual para estudarem o Ensino Médio. São alunos que enfrentam muitas dificuldades para chegarem à escola. Eles são usuários do transporte escolar via fluvial (barcos) ou via terrestre (ônibus).

Os alunos que vêm das comunidades Santa Terezinha, São Francisco do Palhal, Sagrado Coração de Jesus do Buiúçu, Santo Antônio e Nossa Senhora de Aparecida do Panauarú, São Tomé da Vila Nogueira e Ribeira são os que chegam por meio dos barcos, em média uma hora de viagem para cumprir o itinerário das comunidades ao Distrito de Caburi.

Os alunos que vêm das comunidades São Marcos do Lago da Esperança e Monte Sinal são os que precisam pegar o ônibus na estrada, que levam em média uma hora para chegar à escola Estadual. Do mesmo modo acontece quando necessitam de barcos, eles percorrem um itinerário conhecido como rota. É uma rotina muito desgastante para eles, pois a estrada não é asfaltada e, muitas vezes, não conseguem chegar à escola porque o ônibus quebra na estrada, principalmente no período chuvoso.

A seguir, apresentamos uma foto do retorno de alunos, usuários do transporte escolar via terrestre, no Distrito de Caburi, com destino às comunidades deles:

**Figura 5:** Meio de Transporte de alunos via terrestre no Distrito de Caburi (AM)



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os alunos que chegam por meio das embarcações também enfrentam rotina dura. Eles estudam no turno vespertino e noturno.

Para quem estuda à tarde, é necessário sair de casa, em média às 11h30 da manhã para a primeira rota. A rota fluvial, assim como acontece com o transporte via terrestre, segue um itinerário para conseguir apanhar a todos os alunos e chegar no horário hábil na escola. Por isso, o aluno precisa cumprir o horário se fazendo presente no porto de embarque agendado na rota dele. Para quem estuda à noite, o itinerário é da mesma forma, por rota e porto de embarque. No período da vazante do rio, é ainda mais difícil para eles, pois muitos canais do rio, que dão acesso ao Distrito de Caburi, secam e muitos deles precisam caminhar por alguns minutos até os pontos das embarcações para se dirigem à escola. Em média o itinerário deles aumenta de 40 min a 1 hora, nesse período. Pelo motivo exposto, muitos deles não conseguem ter frequência assídua na escola, e alguns chegam a desistir nesse período.

A seguir apresentaremos uma figura do período da vazante do Rio Amazonas na região do Distrito de Caburi:

**Figura 6:** Igarapé do Caburi no período da Vazante do Rio Amazonas



**Fonte:** <https://reporterparintins.com.br/?q=276-conteudo-67954->

Na sequência, apresentamos uma figura de alunos usuários do transporte escolar, via fluvial, chegando na embarcação para retornarem aos lares deles:

**Figura 7:** Alunos usuários do transporte escolar via fluvial, no Distrito de Caburi (AM)



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Na escola Estadual de Caburi, as turmas são ajustadas para atender às necessidades locais. No turno matutino, estudam os alunos do próprio Distrito de Caburi. À tarde, são atendidos, prioritariamente, os alunos das comunidades do entorno, que necessitam do transporte escolar para chegar à escola. E, à noite, são atendidos alunos maiores de idade, geralmente jovens e pais de família, tanto do Distrito de Caburi quanto das comunidades do entorno, que trabalham durante o dia em suas próprias comunidades.

### 3.2.1 Distrito de Caburi – AM: características sociodemográficas

O Distrito de Caburi é uma das Agrovilas que faz parte da zona rural do Município de Parintins, localizado no extremo leste do Estado do Amazonas, distante a 372 quilômetros em linha reta da capital, Manaus, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Segundo o IBGE, a população do município de Parintins foi estimada, em 2020, em 115.363 habitantes, a segunda maior população do Estado, abaixo apenas da capital. De acordo com o censo de 2010, 68,50% da população vivia na zona urbana e cerca de 69.890 habitantes e 31,50% eram moradores da zona rural, um total de 32.143 habitantes. A área territorial total do município de Parintins compreende a 5.952,333 km<sup>2</sup>, o que o torna o

quinquagésimo maior município do Estado do Amazonas, em extensão territorial (IBGE, 2010).

O município de Parintins é conhecido, mundialmente, por sediar um dos maiores eventos culturais do país, o Festival Folclórico de Parintins, que apresenta a disputa entre as agremiações dos bois, Garantido e Caprichoso. O evento, geralmente, acontece no mês de junho e movimenta a economia do município, além de ser considerado Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A seguir apresentaremos uma imagem da arena onde acontece a disputa dos bumbás Garantido e Caprichoso, no Festival Folclórico de Parintins (AM).

**Figura 8:** Bumbódromo, centro cultural onde acontece a disputa do festival de Parintins (AM)



Fonte: <http://revistadestaquemais.com.br/festa-na-floresta-vai-comecar/>

Na sequência, temos imagens do mapa de localização e da vista do Município de Parintins:

**Figura 9:** Mapa da localização do Município de Parintins (AM)



Fonte: IBGE (2010). Organizado por JD Azevedo Filho.

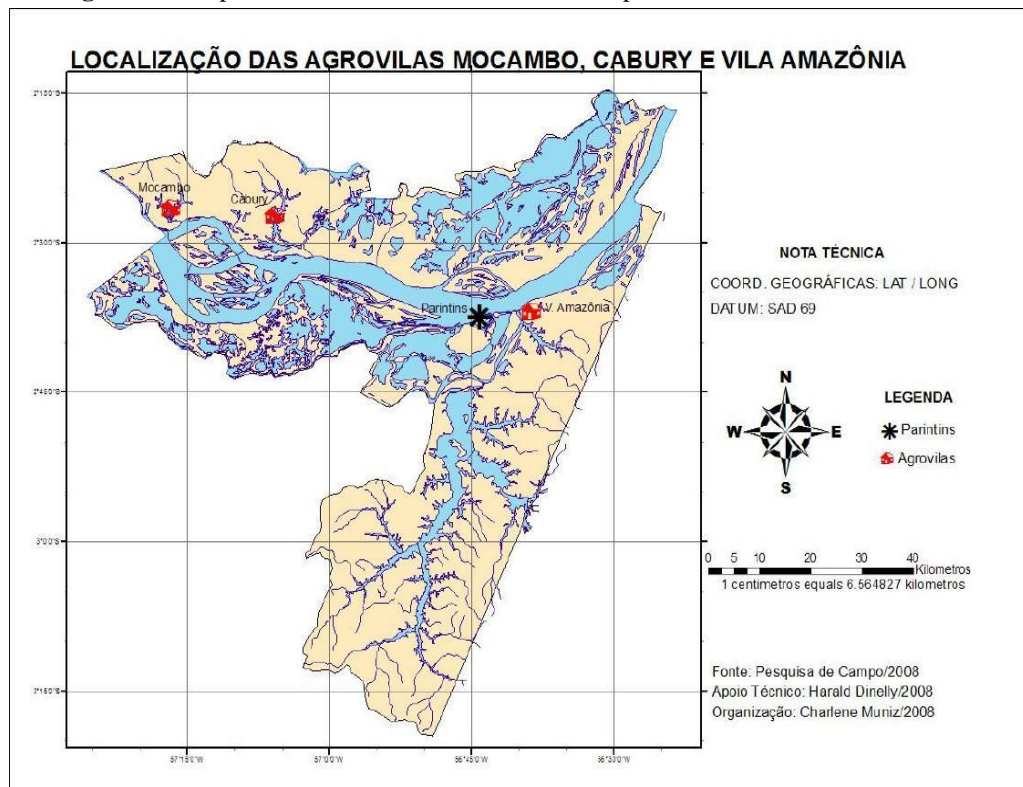
**Figura 10:** Vista aérea do Município de Parintins (AM)



**Fonte:** <https://visiteomundo.com/passagens/americado-sul/brasil/amapa/parintins-am-pin/>

A seguir, temos um mapa que mostra a localização do Distrito de Caburi (AM):

**Figura 11:** Mapa de divisão da zona rural do Município de Parintins em comunidades



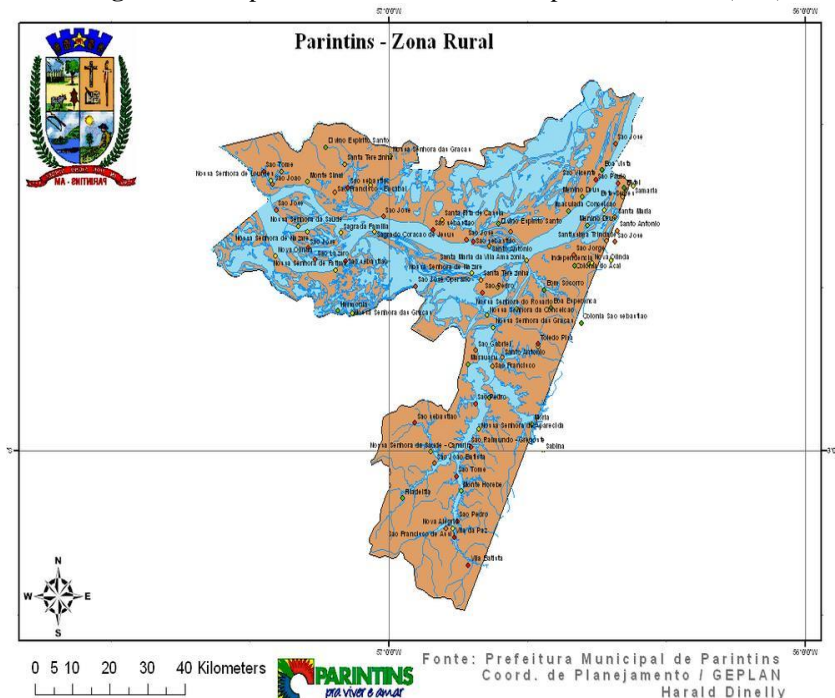
**Fonte:** Muniz (2009, p. 86).

O município de Parintins é composto pela zona urbana e pela zona rural. A zona rural está dividida em áreas de várzea e terra firme, totalizando o número de 192 comunidades pertencentes ao município, segundo o último Censo de 2010 (IBGE, 2010).

O Distrito de Caburi está localizado em área de terra firme e, geralmente, não está sujeita às alagações no período das cheias do Rio Amazonas, apenas ocorrem submersões na área da orla da comunidade, posto que ainda não há muro de contenção na frente da comunidade. No entanto, o maior problema de acesso do Distrito de Caburi se dá entre os meses de outubro a dezembro, quando ocorre a vazante do Rio Amazonas, pois o único Canal de Igarapé de acesso à comunidade fica com pouco volume de água e as embarcações de maior porte, como balsas, barcos e lanchas ficam impossibilitadas de chegar à comunidade.

Normalmente, para serem transportadas as cargas e passageiros, nesse período, são usadas embarcações pequenas para esse deslocamento, as conhecidas “bajaras<sup>24</sup>”. As embarcações maiores ficam às margens do Rio Amazonas, em área conhecida como “Boca do Caburi”, e, de lá, é necessário “trocar” para as embarcações menores que seguem com as mercadorias e passageiros até a comunidade. Na sequência, apresentamos o mapa da divisão da zona rural do Município de Parintins e uma figura que mostram bajaras ancoradas no porto do Distrito de Caburi, no período da vazante do Rio Amazonas:

**Figura 12:** Mapa da Zona Rural do Município de Parintins (AM)



**Fonte:** Coordenadoria de Planejamento. Prefeitura de Parintins (AM). IN: Muniz (2009, p. 70)

<sup>24</sup>Bajara é um tipo de canoa que os pescadores usam no transporte deles.

**Figura 13:** Imagem de “bajaras” na orla do Distrito de Caburi no período da vazante do Rio Amazonas



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Outra possibilidade de acesso ao Distrito de Caburi é, via estrada, pela entrada da comunidade Monte Sinai, que fica às margens do Rio Amazonas. Mas, a estrada que dá acesso ao Distrito de Caburi ainda não é asfaltada, e, em períodos chuvosos, é bem desafiador se deslocar por lá.

**Figura 14:** Vista aérea do Distrito de Caburi



**Fonte:** Prefeitura de Parintins (2021).

O Distrito de Caburi é conhecido no município de Parintins por festejar o Santo padroeiro São Sebastião, no mês de janeiro. Uma festa religiosa tradicional da igreja católica local, que acontece em média em 10 dias, nas chamadas “noitadas do arraial” e encerra no dia 20 de janeiro (dia em que se comemora o dia do Padroeiro), com a procissão dos devotos, missa na capela e festejo social.

Na localidade também são realizados eventos sociais, como, por exemplo, o Festival de Verão, que é promovido, geralmente, no mês de setembro, quando as praias da região estão emersas. A realização do Festival de Verão é uma tradição da localidade e, na atualidade, recebe investimentos da prefeitura para a sua realização.

O evento é um dos maiores da região interiorana do município e ajuda a movimentar a economia local. Sua divulgação e ampliação tem sido percebida no decorrer dos anos, pois se tornou conhecido na região e atrai cada vez mais visitantes da capital e de outras localidades da região do município e estado.

A seguir apresentaremos uma imagem do evento Festival de Verão realizado no Distrito de Caburi, na praia Brilho do Banzeiro:

**Figura 15:** Imagem da realização do Festival de Verão do Distrito de Caburi



Fonte: <https://www.parintins.am.gov.br/?q=277-conteudo-89917->

O Distrito de Caburi é uma localidade tranquila para se viver. É uma região cercada por exuberante natureza e com o povo acolhedor, que ainda mantém muitos traços da vida em comunidade, como por exemplo, a solidariedade.



### 3.3 Perfil dos participantes da pesquisa

No ano de 2020, havia três turmas de 3º Ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Caburi. Uma turma do turno matutino, composta por 31 alunos (sendo 16 meninas e 15 meninos), uma turma do turno vespertino, composta por 32 alunos (sendo 19 meninas e 13 meninos) e uma turma do turno noturno de Ensino Mediado por Tecnologia, composta por 12 alunos (sendo 6 meninas e 6 meninos).

Do total de 75 alunos de 3º ano do Ensino Médio matriculados na escola investigada, foram selecionados 24 para esta pesquisa: 12 alunos da turma 01 do turno matutino, sendo 06 meninas e 06 meninos; e 12 alunos da turma 02 do turno vespertino, sendo 06 meninas e 06 meninos.

Vale lembrar que os alunos da turma 01 do turno matutino são moradores da comunidade onde fica localizada a escola, já os do vespertino são oriundos do entorno da comunidade investigada.

É importante destacar que, como os informantes são alunos que têm quase a mesma idade, não foi possível dividi-los conforme a faixa etária. Por isso, não há o controle desta variável. As células sociais estão divididas, considerando somente os grupos de fatores extralinguísticos: *sexo*, *localidade* e *gênero textual*, de acordo com a descrição do Quadro 17, abaixo:

**Quadro 17:** Perfil dos participantes da pesquisa sobre a regência do verbo ir, de movimento, na escrita de alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi (Parintins, AM)

<b>Faixa Etária - de 16 a 21 anos</b>		
<b>Localidade</b>	<b>Homem</b>	<b>Mulher</b>
Comunidade Distrito de Caburi (Turma 01)	06	06
Comunidades Adjacentes ao Caburi (Turma 02)	06	06
Total	12	12

**Fonte:** Pesquisa de Campo. Organizado pela autora.

### 3.4 Procedimentos e instrumentos de geração de dados

Para a realização desta pesquisa, no primeiro momento, fizemos o levantamento das turmas existentes no ano de 2020, na escola investigada, conforme descrição já feita no item 3.3 da página 95. Com o levantamento das turmas, fizemos a contagem de meninos e meninas por turma, a divisão por localidade e a verificação da idade deles. Desse modo, percebemos que havia mais alunos do Distrito de Caburi, ou seja, tanto os meninos quanto as meninas da comunidade sede eram em maior número que os das comunidades circunvizinhas. Por isso,

percebemos que não seria possível trabalhar com todos, por questões de organização dos dados para uso no programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Então, decidimos trabalhar com uma amostragem igual por turma, a que era possível para o momento de pandemia, pois grande parte dos alunos não se encontrava nas localidades nesse período do mês de novembro - segundo semestre de 2020. Por não haver aulas presenciais na rede pública estadual do interior, nesse semestre, muitos desses alunos viajaram para outras localidades, no período em que houve flexibilização do isolamento social. Enfim, devido às circunstâncias, só foi possível selecionarmos 06 meninas do Distrito de Caburi, e a elas agrupamos mais 06 meninas das outras comunidades para controle das variáveis extralinguísticas. Assim também, procedemos para a coleta com os meninos, selecionamos 06 da comunidade sede e mais 06 das outras comunidades.

Esclarecendo que, para que fosse feita a organização em células sociais destacando cada uma das localidades, teríamos que ter um número igual para cada comunidade. Ou seja, teríamos que ter especificamente, por exemplo, dois meninos e duas meninas da Comunidade Sagrado Coração de Jesus do Buiú, dois meninos e duas meninas da comunidade São Marcos do Lago da Esperança e, assim por diante e, pela configuração das turmas, isso não fora possível. Desse modo, para contemplar mais informantes, optamos por juntar, no mesmo grupo, os alunos das comunidades adjacentes e, em outro grupo, os alunos do Distrito de Caburi. Além disso, verificamos que, entre os alunos moradores do Distrito de Caburi, alguns deles não se encaixavam no perfil para a pesquisa, por estarem morando lá há pouco tempo. Por isso, também tiveram que ser excluídos.

Definidos os alunos que poderiam participar da pesquisa, partimos para o contato com eles e com seus pais, para que tivéssemos o consentimento e assinatura dos documentos de adesão à pesquisa, os quais foram: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos pais e/ou responsáveis dos alunos menores de idade e alunos maiores de 18 anos, e o Termo de Assentimento, documento destinado à assinatura do aluno menor de idade, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisas com seres Humanos.

A pesquisa obteve parecer favorável ao seu desenvolvimento pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o número de CAA: 30522720.6.0000.5020 e número do parecer: 4.052.970.

Devido estarmos em período de Pandemia e o distanciamento social ser necessário, recorreremos à ajuda de colegas professores para formar um grupo de WhatsApp, para que todos os acertos com pais e alunos fossem feitos previamente. Em uma semana, mais ou

menos, do mês de novembro do ano de 2020, conseguimos entrar em contato com todos e explicar sobre nossa pesquisa.

Feita esta etapa, começamos a aplicação dos instrumentos de pesquisa. E, para obedecer às normas de saúde, prosseguimos da seguinte forma: definimos um cronograma híbrido para atendimento na escola, com divisão por bloco de participantes. O bloco A, composto pelas meninas, que foram nos dias de segunda-feira e quarta-feira; e o bloco B, composto pelos meninos, que foram nos dias de terça-feira e quinta-feira.

A seguir, temos o exemplo do cronograma de aplicação, que foi feito por blocos:

**Quadro 18:** Cronograma de aplicação dos instrumentos de pesquisa aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio (Parintins, AM)

	<b>Segunda-feira (BLOCO A)</b>	<b>Terça-feira (BLOCO B)</b>	<b>Quarta-feira (BLOCO A)</b>	<b>Quinta-feira (BLOCO B)</b>
<b>Matutino</b>	Meninas da Comunidade Distrito de Caburi	Meninos da Comunidade Distrito de Caburi	Meninas da Comunidade Distrito de Caburi	Meninos da Comunidade Distrito de Caburi
<b>Vespertino</b>	Meninas das Comunidades Adjacentes	Meninos das Comunidades Adjacentes	Meninas das Comunidades Adjacentes	Meninos das Comunidades Adjacentes

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Desse modo, a aplicação durou dois dias para cada grupo. No primeiro dia, aplicamos o questionário social e o teste de produção linguística, cuja duração foi de 1h30min para cada instrumento. No segundo dia, aplicamos a produção de texto do gênero relato pessoal, que durou em torno de 2h.

Os protocolos de saúde foram obedecidos e não houve aglomeração. O distanciamento social foi mantido. A sala onde foi feita a coleta dos dados ficou arejada durante todo o processo, e todos usaram máscaras. Além disso, disponibilizamos álcool em gel para uso dos alunos, na entrada, na hora da assinatura e na saída deles. E desse modo, prosseguimos em todos os dias. Pelo turno matutino, atendíamos os alunos do Distrito de Caburi e, à tarde, os alunos das comunidades adjacentes, 12 em cada dia, 06 pela manhã e 06 pela tarde; em um dia, só as meninas e, no outro, só os meninos, conforme escala do quadro 08.

Para a coleta de dados, no caso da escrita dos alunos investigados, os instrumentos utilizados foram: um questionário social, um teste de produção linguística e uma produção escrita do gênero textual relato pessoal. Na primeira fase, aplicamos o questionário social, com o qual pretendíamos identificar o perfil social dos alunos, suas origens, se realmente eram nascidos na localidade, se seus pais eram da região, e, de forma geral, almejávamos saber se contemplavam o perfil que queríamos para a pesquisa. Também, aproveitamos o

questionário e inserimos perguntas motivadoras ao uso do verbo *ir*, em situações de deslocamentos. A seguir, apresentaremos um recorte do questionário social com questões motivadoras ao uso do verbo *ir*, de movimento, que se encontra na íntegra no Apêndice E da página 145-146.

**Quadro 19:** Recorte do Questionário Social com questões motivadoras ao uso do verbo *ir*, de movimento, aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola de Caburi (Parintins, AM)

Você vai às festas ou outras atividades de lazer fora da comunidade onde você mora? Por quê? ( ) Sim ( ) Não
Você já foi a outros municípios do Amazonas ou a outros estados do Brasil? (Se sim, relate como foi sua viagem). Para que lugar você foi? O que você fez lá? _____ _____ _____
Você tem algum lugar do Brasil ou do mundo que você sonha em conhecer? Se tivesse a oportunidade para onde você iria e por quê? _____ _____ _____

**Fonte:** Preparado para a coleta de dados.

O segundo instrumento aplicado foi o teste de produção linguística. Com ele objetivamos verificar algumas das possíveis variações do verbo *ir*, de movimento, com o intuito de observar alguns grupos de fatores linguísticos que talvez não fosse possível observar nos outros dois gêneros escolhidos para a pesquisa.

A seguir, apresentaremos um recorte do teste de produção linguística que se encontra completo na página 143-144 do Apêndice D.

**Quadro 20:** Recorte do Teste de Produção Linguística aplicado aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi (Parintins, AM)

Escola: _____
Nome Completo: _____
Data: ____/____/____ Série: _____ Turma: _____ Turno: _____
Idade: _____ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
<u>Teste-diagnóstico para alunos do 3º Ano do Ensino Médio</u>
1) Complete as frases utilizando as palavras que estão entre parênteses, e acrescente uma preposição de forma a dar sentido aos enunciados.
1. Eu fui _____ com meus amigos. (uma festa de fim de Ano)
2. Você irá _____ no domingo? (circo Alegria)
3. Quando meus avós forem _____ irei com eles. (Itália)

**Fonte:** Preparado para a coleta de dados.

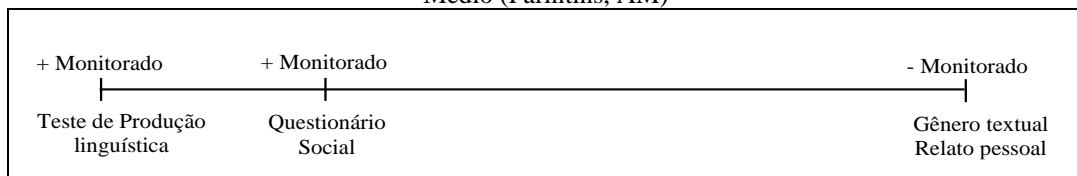
O terceiro instrumento aplicado na pesquisa de campo foi a produção de texto do gênero relato pessoal, com o qual objetivávamos testar todas as hipóteses já relatadas nas

páginas 83-84, além disso, pensamos que seria um contexto favorecedor ao uso do verbo *ir*, de movimento, com o tempo e modo verbal do passado, contexto necessário para a análise das hipóteses relacionadas aos grupos de fatores linguísticos *narratividade*, *tempo* e *modo verbal*, os quais são ligados às características do texto narrativo no tempo passado.

O gênero relato pessoal foi escolhido para esta testagem, porque ele é visto como um dos gêneros de menor monitoramento linguístico por parte do falante. Supúnhamos que haveria maior envolvimento do aluno com a sequência do relato e menor monitoramento da linguagem escrita que seria usada no texto.

No caso da produção de texto do gênero relato pessoal o enfoque foi sobre as histórias de vida dos alunos. Foram apresentadas a eles duas propostas para a produção narrativa. Desse modo, os alunos escolheram a que se sentiram mais confiantes para desenvolverem a escrita (cf. Apêndice C, p. 141-142). As duas propostas tinham roteiros para a orientação da escrita. A primeira proposta, orientava-os a escreverem sobre suas memórias, relatos de vida, de fatos que ocorreram na infância deles ou relacionados ao passado de seus pais ou de sua comunidade. A segunda, pedia que escrevessem sobre uma viagem marcante na vida deles. Em uma linha de monitoramento, partindo do mais monitorado ao menos monitorado, podemos sugerir a seguinte escala, para comparação entre os graus de monitoramento dos instrumentos utilizados na geração de dados:

**Quadro 21:** Escala de monitoramento dos instrumentos de pesquisa aplicados aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio (Parintins, AM)



**Fonte:** Elaborado pela autora.

A escala acima sugere que, dentre os gêneros textuais aplicados, o relato pessoal é o que seria menos monitorado pelo aluno, pelo fato de haver mais envolvimento dele com o enredo da narrativa e, possivelmente, menor cuidado em “como dizer” e maior preocupação com “o que dizer”, já que se preocuparia mais com a sequência da história, o que poderia contribuir para a emersão do vernáculo. O gênero textual que, possivelmente, fosse o mais visado ao monitoramento, na nossa concepção, seria o teste de produção linguística, pois o aluno teria que demonstrar um domínio de um conhecimento linguístico específico: a regência do verbo *ir*, de movimento. O questionário seria monitorado, mas em escala menor que o teste de produção linguística.

### 3.5 Envelope de Variação

Definido por Coelho *et al.* (2019, p. 119, grifos dos autores), o

**Envelope de variação** é o nome dado, em um estudo sociolinguístico, à descrição detalhada de uma variável, de suas variantes e dos contextos em que elas podem ou não ocorrer, ou seja, de como exatamente um fenômeno em variação está se manifestando na língua.

Para o fenômeno da variação de regência do complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, seguimos os estudos de: Mollica (1996) e (2003), Ribeiro (1996), Vallo (2004), Wiedemer (2008) e Citeli (2017).

A seguir, destacamos o quadro completo do envelope de variação, que contempla as variáveis independentes controladas nesta pesquisa e as variantes da variável dependente em questão.

#### 3.5.1 A variável e as variantes

Segundo Coelho *et al.* (2009, p. 121, grifos dos autores), “[...] a variável linguística escolhida como objeto de estudo é tratada, na análise quantitativa, como **variável dependente**”.

No caso deste estudo, a variável dependente de interesse é o complemento do verbo *ir*, de movimento, realizado com preposição.

As variantes que disputam a posição de complemento do verbo *ir*, de movimento, são: *a*, *para* e *em*. Na Tabela 7, a seguir, ilustramos a variável dependente aqui investigada com suas variantes:

**Tabela 7:** Exemplos da variável dependente e as variantes investigadas no estudo da variação de regência do verbo *ir*, de movimento, na escrita de alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Variável dependente	Variantes
Complemento locativo do verbo <i>ir</i> , de movimento	Preposição <i>a</i> . Exemplo: “fomos <b>ao</b> centro de Manaus...” (G. L. 18 anos. Mulher. Relato Pessoal. Comunidade Distrito de Caburi) <sup>25</sup>
	Preposição <i>para</i> . Exemplo: “fomos <b>para</b> casa de um irmão...” (G. L. 18 anos. Mulher. Relato Pessoal. Comunidade Distrito de Caburi)
	Preposição <i>em</i> . Exemplo: “eu fui <b>na</b> casa dela...” (A. S. 17 anos. Homem. Relato Pessoal. Comunidade Distrito de Caburi)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

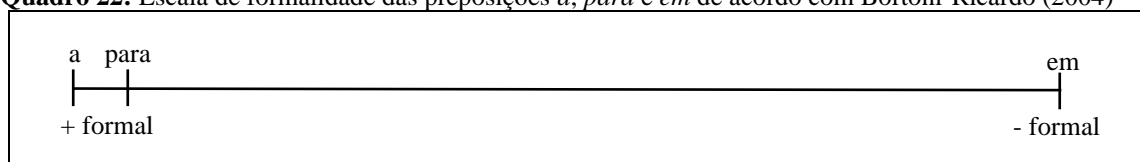
<sup>25</sup> A abreviação corresponde à primeira letra do nome e um dos sobrenomes do aluno (a).

De acordo com as pesquisas resenhadas sobre o fenômeno em foco, o uso da variante *a* é formal. O uso da preposição *para* também é formal, no entanto, este uso tem se mostrado como uma alternativa de “escapar” do uso da variante *a*. Além disso, à preposição *para* agrega-se o valor semântico de “demora ou destino: *Foi para a Europa*”.

Já a preposição *em* é a variante inovadora, considerada informal e carregada de estigma, quando do uso em contextos formais (MOLLICA, 2003, p. 106, grifo da autora).

Na atualidade do PB, o uso das variantes funciona como um *contínuo* em que se vai do mais formal, uso de *a* e *para*, ao menos formal, uso de *em*, conforme a escala apresentada no Quadro 22, baseada na definição de monitoramento feita por Bortoni-Ricardo (2004).

**Quadro 22:** Escala de formalidade das preposições *a*, *para* e *em* de acordo com Bortoni-Ricardo (2004)



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Mollica (1996, p. 155) menciona outra classificação para o contínuo de uso das preposições *a*, *para* e *em* com os termos padrão e não-padrão. Ela diz que “deve haver uma hierarquia entre *a* e *para*, numa escala em que *a* seja considerada mais padrão que *para*, e uma terceira forma *em*, não-padrão”.

Neste estudo, optamos por fazer uso da escala das preposições, que vai do contexto mais formal ao menos formal, apoiados nos conceitos de norma-padrão, norma-culta e norma vernacular definidos por Faraco (2008, p. 44) e Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 11).

### 3.5.2 Variáveis Independentes linguísticas

As variáveis independentes linguísticas também são chamadas de condicionadores linguísticos ou grupos de fatores linguísticos e dizem respeito aos aspectos internos da língua, que podem, de algum modo, atuar no processo de variação da variável dependente. As variáveis independentes linguísticas controladas neste estudo foram, conforme Quadro 23:

**Quadro 23:** Variáveis independentes linguísticas controladas no estudo da variação de regência do verbo *ir*, de movimento na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio

Variáveis Independentes Linguísticas (Grupos de Fatores linguísticos)	Fatores
Grau de definitude do locativo: definido/não definido	[+ definido]
	[- definido]

Grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante	[+ determinante]
	[- determinante]
Grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo	Masculino
	Feminino
Demarcação do locativo	[+ fechado]
	[- fechado]
Configuração do locativo	lugar/instituição personificada
	lugar/espaco geográfico
	lugar/evento
	lugar/objeto
	lugar instituição
Pessoa do discurso (P1/ P2/ P3)	1ª pessoa (singular e plural)
	2ª pessoa (singular e plural)
	3ª pessoa (singular e plural)
Tempo verbal	Presente
	Passado
	Futuro
Modo verbal	Indicativo
	Subjuntivo
Narratividade do discurso	[+ narrativo]
	[- narrativo]

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Todos os dados produzidos nos três gêneros textuais foram rodados juntos no programa estatístico programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). O controle dos grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos, portanto, serão observados no *corpus* todo. A seguir, apresentamos a caracterização dos grupos de fatores linguísticos controlados nesta pesquisa.

### 3.5.2.1 Grau de definitude do locativo

O grupo de fatores grau de definitude do locativo (presença/ausência de determinante) foi testado por Mollica (1996) e “diz respeito a características morfo-semântico-discursivas de N do Sprep que o classificam quanto ao grau de definição do referente locativo” (MOLLICA, 1996, p. 158).

A autora controlou essa variável independente a partir de critérios para a *definição de N* (núcleo), com controle dos traços: *presença/ausência de determinante de N* (traço formal), e *definido/não definido* (traço semântico). E Citeli (2017, p. 52) acrescentou ao seu controle o traço *gênero gramatical do locativo*.

Neste estudo, a fim de uso adequado do programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), dividiremos as características de definição do locativo, núcleo do sintagma preposicionado, nos seguintes subgrupos que fazem parte do grupo de



fatores *Grau de definitude do locativo: definido/não definido, presença/ausência de determinante e gênero gramatical do locativo*, conforme demonstração do Quadro 24, abaixo:

**Quadro 24:** Fatores do grupo de fatores grau de definitude do locativo

Grupo de fatores	Fatores
Grau de definitude do locativo	Definido/não definido
	Presença/ausência de determinante
	Gênero do locativo

**Fonte:** Dados da pesquisa.

### 3.5.2.1.1 Definido/não definido

Para o traço *definido/não definido*,

Entendemos [+definido] como o referente conhecido do falante e do ouvinte, facilmente identificável; enquanto [-definido] como o referente vago, impreciso, pouco identificável pelo falante e/ou ouvinte. Esses referentes [-definido], por outro lado, podem vir precedidos de artigos indefinidos, enquanto os de traço [+definido] podem aparecer precedidos de artigo definido, pronomes possessivos e demonstrativos (MOLLICA, 1996, p. 158-159).

Quanto a este traço, Mollica (2003, p. 106, grifos da autora) afirma que

dois traços também podem favorecer ou desfavorecer o uso da preposição *em* [+definido] e [-definido]: quanto mais definido o referente locativo, mais chance de ser regido por *em*, que já indica “lugar onde”, além do movimento dado pelo verbo *ir*. Por outro lado, quanto mais indefinido, vago e/ou impreciso for o referente locativo, tanto maior a chance de ocorrer *a/para* onde apenas a noção de movimento está presente.

A seguir, temos o Quadro 25, no qual ilustramos exemplos retirados dos dados desta pesquisa.

**Quadro 25:** Grau de definitude do locativo – definido/não definido

Grau de definitude do locativo: definido/não definido	Exemplos
[+definido]	“Já fui <b>em</b> <i>Juriti</i> no Pará...” (M. J. 18 anos. Mulher. Questionário Social. Comunidades Adjacentes ao Caburi)
[-definido]	“Fui <b>em</b> <i>festas</i> ...” (M. J. 18 anos. Mulher. Questionário Social. Comunidades Adjacentes ao Caburi)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Desse modo, esperamos que o traço [+definido] favoreça o uso da preposição *em*, assim como o traço [-definido] favoreça o uso das preposições *a* e *para*. Sendo assim, “*para/a* devem ocorrer com nome locativo vago e/ou impreciso [-definido] para o falante, e *em*, com nome locativo de conhecimento do falante [+definido]” (WIEDEMER, 2008, p. 94).

### 3.6.2.1.2 Presença/ausência de determinante

Para o traço *presença/ausência de determinante de N*, consideramos a presença ou não do *determinante* que pode ser um *artigo definido* ou um *pronome* (possessivo ou demonstrativo), conforme o Quadro 26, a seguir, no qual ilustramos com dados desta pesquisa.

**Quadro 26:** Grau de definitude do locativo - presença/ausência de determinante

Grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante	Exemplos
[+ determinante]	“gosto muito de ir <b>para</b> <i>o</i> sítio dos meus avós nos fins de semana...” (M. C. 18 anos. Mulher. Questionário Social. Comunidade Distrito de Caburi)
[- determinante]	“se tivesse oportunidade iria <b>para</b> $\emptyset$ Europa...” (R. V. 18 anos. Mulher. Questionário Social. Comunidades Adjacentes ao Caburi)

Fonte: Dados da pesquisa.

Espera-se que o traço [+determinante] seja um favorecedor da variante inovadora *em*, e que o traço [-determinante] seja um contexto favorável ao uso das variantes *a/para*.

### 3.5.2.1.3 Gênero gramatical do locativo

Com relação ao *gênero gramatical dos locativos*, Mollica (1996, p. 160-161) retirou de sua análise os casos em que não foi possível identificar com precisão a presença ou não do determinante diante de locativos femininos, pois, segundo ela, “na fala carioca não se faz diferença na pronúncia entre *a* (sem crase) e *o à* (com crase), tampouco se pode saber se a forma *pra* é uma abreviação de *para* ou uma contração de *para* mais *a*”.

Citeli (2017), ao contrário de Mollica (1996), manteve todas as ocorrências no seu trabalho, mesmo aquelas em que havia dúvidas quanto ao uso ou não do determinante (casos de locativos femininos com crase). Para isso, a pesquisadora realizou permutas com a preposição *em*, toda vez que se deparou com casos dessa natureza.

O procedimento de permuta a fez perceber se havia, ou não, um determinante junto da preposição regente do verbo *ir*, com sentido de movimento. Como no exemplo: (10) “bom no meu caso, de manhã eu vou *pra* igreja” (Ensino Fundamental, Homem, 07-14 anos). Após a permuta da preposição *para* pela preposição *em*, a frase ficou assim: “bom no meu caso, de manhã eu vou *na* (em + artigo a) igreja”. No caso, a autora entendeu que há um determinante, uma vez que, feita a permuta entre a preposição *para* e *em*, a presença do artigo neste contexto ficou mais clara. Caso ela não tivesse considerado a presença do artigo, a frase ficaria: “bom no meu caso, de manhã eu vou em igreja”, o que ficaria diferente do que foi apresentado pelo contexto (CITELI, 2017, p. 53).

No caso desta pesquisa, por serem dados de escrita, acreditamos que não haja essas dúvidas, pois, supomos que os alunos do 3º Ano do Ensino Médio já têm domínio do fenômeno da crase e podem expressá-la na escrita. A seguir, apresentamos o Quadro 27 com exemplos sobre o grupo de fatores em questão.

**Quadro 27:** Grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo

<b>Grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo</b>	<b>Exemplos</b>
[masculino]	“gostaria de ir [...] e <u>no</u> <b>estádio</b> do Maracanã...” (J. S. 18 anos. homem. Questionário Social. Comunidade Distrito de Caburi)
[feminino]	“gostaria de ir <u>na</u> <b>praia</b> ...” (L. S. 17 anos. Mulher. Questionário Social. Comunidades Adjacentes ao Caburi)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Espera-se que os locativos do gênero gramatical feminino favoreçam o uso da variante *em* e os locativos do gênero gramatical masculino favoreçam o uso de *a/para*.

### 3.6.2.2 Demarcação do locativo

A *demarcação* é um grupo de fatores que está relacionado às características do espaço e foi investigado por Mollica (1996) e Wiedemer (2008). Mollica (1996, p. 155, grifos da autora) afirma que

Distinguimos os locativos em [+ fechado] e [-fechado]. Aqueles de traço [+fechado] definem-se como: *lugar cercado, com uma entrada definida, com ou sem teto*. Assim locativos como “cinema”, “clube”, “Maracanã”, “Tivoli Parque”, “casa”, classificam-se como [+fechado]. Por outro lado, os locativos que não preencheram tais requisitos foram agrupados com o traço [-fechado], como por exemplo, “praia”, “cidade”, “Paraíba”, “esquina”; acham-se no segundo grupo também os locativos que exprimem por exemplo *lugar indefinido e/ou abstrato* e os considerados de difícil classificação tais como “porta”, “médico”, “esquina”.

A seguir temos o Quadro 28 com detalhes do comportamento da variável locativo-demarcação. Exemplos retirados dos dados desta pesquisa.

**Quadro 28:** Demarcação do locativo

Demarcação do Locativo	Exemplos
[+fechado]	“fui ao <i>Bumbódromo</i> ...” (A. S. 17 anos. Homem. Relato Pessoal. Comunidade Distrito de Caburi)
[-fechado]	“Nós fomos na <i>praia</i> do Tucunaré” (Informante A. P. Homem. Comunidades Adjacentes ao Caburi)

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste caso, esperamos que o traço [+fechado] favoreça o uso da preposição *em*, como no exemplo acima: “ontem fui *no* cinema” e que seja inibidor do uso de *a/para*, justificado pela “hipótese segundo a qual a emergência de *em* associa-se a determinado traço semântico [...] com o qual a preposição acrescenta o valor significativo ‘estar dentro’ além do previsto de ‘movimento’” (MOLLICA, 1996, p. 157).

### 3.5.2.3 Configuração do Locativo

A *configuração do locativo* diz respeito às características que diferenciam os tipos de locativos do complemento dos verbos. São consideradas características de configuração do espaço dos locativos: locativo/instituição personificada; locativo/espaço geográfico; locativo/evento; locativo/objeto e locativo/instituição.

As características da *configuração do locativo* foram definidas com base em Wiedemer (2008) e Citeli (2017). Wiedemer (2008) considerou como fatores dessa variável: *i) locativo instituição personificada* - “estamos considerando tanto personificação de instituição (médico = consultório) como personificação de lugar (sogra = casa da sogra) (WIEDEMER, 2008, p. 76); *ii) locativo espaço geográfico* - “estamos considerando lugares com referência geográfica, por exemplo: comunidade, interior, centro” (WIEDEMER, 2008, p. 76); *iii) locativo evento* - “acontecimentos que se passam em certos lugares, por exemplo: missa, futebol, festa. Aqui estamos considerando também processos/acontecimentos” (WIEDEMER, 2008, p. 76); *iv) locativo objeto* - “termo que remete a lugares, objetos sem nomes definidos” (WIEDEMER, 2008, p. 76); *v) Locativo instituição* - “estamos considerando nomes definidos de lugares. Exemplo: UFSC” (WIEDEMER, 2008, p. 76).

A seguir apresentamos o Quadro 29 para melhor ilustrarmos a referida variável, com dados da presente pesquisa:

**Quadro 29:** Configuração do locativo

<b>Configuração do locativo</b>	<b>Exemplos</b>
Locativo instituição personificada	Hoje meu tio vai ao <b>médico</b> . (R. V. 18 anos. Homem. Teste de Produção Linguística. Comunidade Distrito de Caburi)
Locativo espaço geográfico	“sempre vou para <b>outras comunidades...</b> ” (F. L. 18 anos. Homem. Questionário Social. Comunidades Adjacentes ao Caburi)
Locativo evento	“vou as <b>festas</b> em outras comunidades...” (Informante G. F. 17 anos. Mulher. Comunidade Distrito de Caburi)
Locativo objeto	“para todos irem na <b>roda gigante...</b> ” (R.V. 18 anos. Mulher. Relato Pessoal. Comunidades Adjacentes ao Caburi)
Locativo instituição	“tive que ir pra <b>UBS...</b> ” (R. B. 18 anos. Homem. Relato Pessoal. Comunidade Distrito de Caburi)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os locativos com as características de cada variável estão negritados no Quadro 29 acima.

Em sua investigação, Wiedemer (2008) considerou que: “(i) *para/a* deve ser mais usada com [lugar/objeto] e *em* com [lugar/instituição personificada], [lugar/evento] e [lugar/instituição]; (ii) *para* deve ser mais usada com [lugar/espaço sociogeográfico]” (WIEDEMER, 2008, p. 87).

Por isso, esperamos que, quando a configuração do lugar for de objeto, os alunos usem mais as preposições *a* e *para*. E que a preposição *em* apareça mais junto ao lugar com característica de *instituição personificada*, *evento* e *instituição*. Além disso, esperamos também que o uso da preposição *para* esteja mais relacionado a lugares com a característica de *espaço sociogeográfico*.

#### 3.5.2.4 Pessoa do discurso

O grupo de fatores *pessoa do discurso* diz respeito à realização do sujeito no sintagma.

O conceito de sujeito tem-se revestido de certa fluidez na teoria gramatical, e diferentes estudos têm focalizado as dificuldades dos gramáticos e dos sintaticistas a esse respeito [...]. Tais dificuldades derivam da natureza tríplice de tudo aquilo que é reconhecido como sujeito: o sujeito sintático, o sujeito discursivo e sujeito semântico [...] (CASTILHO, 2016, p. 289).

Para este estudo adotaremos o sujeito sintático, pois

Do ponto de vista sintático, considera-se sujeito o constituinte que as seguintes propriedades: (i) é expresso por um sintagma nominal; (ii) figura habitualmente antes do verbo; (iii) determina a concordância do verbo; (iv) é pronominalizável por *ele*; pode ser elidido (CASTILHO, 2016, p. 289).

No Quadro 30, a seguir, ilustramos os fatores com seus respectivos exemplos em relação à variável em questão:

**Quadro 30:** Pessoa do discurso

Pessoa do discurso	Exemplos
1ª pessoa - P1 (eu, nós, a gente)	“ <b>eu</b> ia na casa dela...” (M. J. 18 anos. Mulher. Relato Pessoal. Comunidades Adjacentes ao Caburi)
2ª pessoa - P2 (tu, você(s), vós)	<b>Você</b> foi na delegacia da mulher fazer a queixa? (M. B. 18 anos. Homem. Teste de Produção Linguística. Comunidade Distrito de Caburi)
3ª pessoa - P3 (ele(s), ela(s))	“quando <b>minhas primas</b> vão para minha casa...” (L. C. 18 anos. Mulher. Relato Pessoal. Comunidades Adjacentes ao Caburi)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O grupo de fatores *pessoa do discurso* foi testado por Wiedemer (2008, p. 95), com a seguinte hipótese: “*para/a* devem ocorrer mais com a não-pessoa (3ª pessoa gramatical) e *em* com a primeira pessoa do discurso”.

Desse modo, esperamos que a variante inovadora *em* ocorra mais com a primeira pessoa do singular ou plural e as variantes conservadoras *a/para* ocorram mais junto a ele(s), ela(s), singular ou plural.

### 3.5.2.5 Tempo verbal

Para o *tempo verbal*, à luz de Wiedemer (2008, p. 98), que testou a hipótese contemplando a variável tempo-modo verbal, a hipótese é de que “*para/a* seriam mais frequentes com verbos no tempo não-passado e *em* com verbos no passado”, pois pode haver uma relação com a *narratividade*, ou seja, em textos narrativos, espera-se que a forma inovadora *em* surja associada aos verbos no passado.

No Quadro 31, a seguir, ilustramos exemplos para cada fator da variável independente tempo verbal.

**Quadro 31:** Tempo verbal

Tempo verbal	Exemplos
Presente	“Hoje meu tio <b>vai</b> a um médico.” (Informante E. S. 17 anos. Homem. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes ao Caburi)
Passado	“e ela <b>foi</b> pra casa dela...” (Informante G. F. 17 anos. Mulher. Relato Pessoal. Distrito de Caburi)
Futuro	Você <b>irá</b> no circo Alegria no domingo? (F. L. 18 anos. Homem. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes ao Caburi)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

### 3.5.2.6 Modo verbal

Para a variável *modo verbal*, não há uma hipótese específica. Porém, achamos interessante investigar qual seria sua relação com o tempo verbal.

No Quadro 32, a seguir, ilustramos exemplos da variável independente modo verbal.

**Quadro 32:** Modo verbal

Modo verbal	Exemplos
Indicativo	<b><i>Irei</i></b> ao Bumbódromo no próximo fim de semana. (Modo Indicativo) (F. L. 18 anos. Homem. Teste de Produção linguística. Comunidades Adjacentes ao Caburi)
Subjuntivo	<b><i>Quando</i></b> Paulo <b><i>for</i></b> para a prefeitura você deve acompanhá-lo. (Modo Subjuntivo). (G. F. 17 anos. Mulher. Teste de produção linguística. Comunidade Distrito de Caburi)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

### 3.5.2.7 Narratividade do discurso

A *narratividade do discurso* está relacionada aos grupos de fatores *tempo e modo verbal*. Wiedemer (2008, p. 101) controlou esse grupo de fatores considerando como [+narrativo] sequências que apresentaram o verbo no passado, e [-narrativo] as demais sequências em que o *tempo verbal* não está no passado, mas no presente ou futuro. Desse modo, assim também procederemos neste trabalho.

De acordo com Wiedemer (2008, p. 101), esperamos que as variantes *para/a* apareçam preferencialmente em sequências textuais não-narrativas, com o traço [-narrativo], e a preposição *em* seja mais presente em sequências narrativas, com o traço [+narrativo].

A seguir, no Quadro 33, mostramos exemplos dos referidos fatores com dados desta pesquisa:

**Quadro 33:** Narratividade do discurso

Narratividade do discurso	Exemplos
[+narração] – verbo no passado	“e <b>fomos</b> para sua casa...” (F. L. 18 anos. Homem. Relato Pessoal. Comunidades Adjacentes ao Caburi)
[-narração] – verbo no presente ou futuro	“sempre <b>vou</b> para outras comunidades...” (F. L. 18 anos. Homem. Relato Pessoal. Comunidades Adjacentes ao Caburi)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

### 3.5.3 Variáveis independentes extralinguísticas

As variáveis independentes extralinguísticas podem ser: sociais, geográficas e estilísticas. Desse modo, neste estudo, as variáveis controladas foram: *sexo*, *localidade* e *gênero textual*, conforme descrição ilustrada no Quadro 34 abaixo.

**Quadro 34:** Variáveis independentes extralinguísticas

Variáveis Independentes Extralinguísticas (Grupos de Fatores extralinguísticos)	Variantes
Sexo	Homem
	Mulher
Localidade	Comunidade Distrito de Caburi
	Comunidades Adjacentes ao Caburi
Gênero Textual	Teste de Produção Linguística
	Questionário Social
	Relato Pessoal

**Fonte:** Dados da pesquisa.

#### 3.5.3.1 Sexo

Para a hipótese relacionada ao grupo de fatores extralinguísticos *sexo*, esperamos que as mulheres usem mais as variantes *a* ou *para*, que são consideradas variantes de prestígio, e os homens usem mais a variante inovadora *em*.

Para essa variável, consideramos os postulados de Labov (2008, p. 281), que diz que “[...] na fala monitorada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens [...] e são mais sensíveis do que os homens ao padrão de prestígio”.

Do mesmo modo, Coelho *et. al.* (p. 44) afirmam que “alguns estudos mostram que as mulheres são mais conservadoras do que os homens: em geral elas preferem usar as variantes valorizadas socialmente”.

#### 3.5.3.2 Localidade

A seguir, apresentamos um quadro que evidencia a composição das turmas do ano de 2020 da Escola Estadual de Caburi, considerando a localidade de origem dos alunos por sexo.



**Quadro 35:** Composição das turmas 01 e 02 de 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, no ano de 2020

	<b>Localidade</b>	<b>Turma</b>	<b>Turno</b>	<b>Homem</b>	<b>Mulher</b>
<b>Distrito de Caburi</b>	Distrito de Caburi	01	Matutino	15	16
	Distrito de Caburi	02	Vespertino	02	06
<b>Comunidades adjacentes ao Distrito de Caburi</b>	São Marcos do Lago da Esperança	01	Matutino	-	-
	São Marcos do Lago da Esperança	02	Vespertino	-	05
	Santa Terezinha	01	Matutino	-	-
	Santa Terezinha	02	Vespertino	-	03
	Nossa Senhora Aparecida do Panauarú	01	Matutino	-	-
	Nossa Senhora Aparecida do Panauarú	02	Vespertino	01	02
	Sagrado Coração do Buiúçu	01	Matutino	-	-
	Sagrado Coração do Buiúçu	02	Vespertino	04	-
	São Francisco do Palhal	01	Matutino	-	-
	São Francisco do Palhal	02	Vespertino	04	02
	São Tomé da Vila Nogueira	01	Matutino	-	-
	São Tomé da Vila Nogueira	02	Vespertino	01	-
	Monte Sinai	01	Matutino	-	-
	Monte Sinai	02	Vespertino	01	-
	Ribeira	01	Matutino	-	-
	Ribeira	02	Vespertino	-	01

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Espera-se que os alunos das comunidades Adjacentes ao Distrito de Caburi usem mais a variante inovadora *em* e os alunos da comunidade Distrito de Caburi usem mais as conservadoras *a/para*.

### 3.5.3.3 Gênero textual: teste de produção linguística, questionário e relato pessoal

Em relação ao grupo de fatores *gênero textual*, controlamos a procedência das ocorrências das variantes do complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, a partir do gênero textual produzido pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi. Os gêneros textuais controlados foram: teste de produção linguística, questionário social e relato pessoal.

O teste de produção linguística foi um dos instrumentos usados para controlar alguns grupos de fatores linguísticos definidos no envelope de variação que poderiam não aparecer nos outros gêneros coletados. O objetivo era motivar o aluno a fazer uma escolha consciente de um uso linguístico de domínio dele, a respeito da variação de regência do verbo *ir*, de movimento, em um contexto de alto grau de monitoramento estilístico.

O questionário social foi um instrumento de pesquisa que serviu para a obtenção de informações a respeito das origens de cada aluno e aspectos relevantes da caracterização das comunidades deles, além de ser um instrumento de motivação ao uso linguístico do verbo *ir*, em contexto de deslocamento, de acordo com os objetivos propostos nas hipóteses.

Com o relato pessoal houve controle de todas as variáveis propostas no envelope de variação. No entanto, este gênero textual seria um contexto motivador ao uso de formas do verbo *ir*, de movimento, no tempo passado, ou futuro, dependendo da escolha dos alunos para relatarem suas histórias de vida ou narrativas de viagens a lugares onde eles gostariam de ir algum dia. Além disso, na metodologia laboviana, postula-se que quanto mais a pessoa se envolve nos relatos que está contando, mais chances ela tem de se monitorar menos no uso da linguagem e o vernáculo pode ser usado com mais naturalidade.

Na página 101 apresentamos o Quadro 22 que mostra a escala de monitoramento dos instrumentos de pesquisa aplicados aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio, com base nos gêneros textuais teste de produção linguística, questionário social e relato pessoal, que foram controlados. Espera-se, portanto, que *em* apareça mais no gênero textual *relato pessoal e a/para* ocorra mais no gênero textual *teste de produção linguística e questionário social*.

#### 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados que foram importantes na rodada binária das variantes *a*, *para* e *em*, rodada com aplicação da regra *em versus a* e *em versus para*, com o objetivo de obtermos os pesos relativos, que mostram a relevância dos grupos de fatores selecionados pelo programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

##### 4.1 Tratamento dos dados

Quanto ao tratamento dos dados, nesta etapa da pesquisa, eles foram transcritos grafematicamente em documentos de word. Conforme ilustrado no Quadro 36, a seguir:

**Quadro 36:** Exemplos da transcrição e codificação dos dados obtidos na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi – Parintins (AM)

Informante G. F. 17 anos. Mulher. Distrito de Caburi			
Ident.	Instrumento de pesquisa	Ocorrência	Codificação
5	Questionário	“vou <b>as</b> festas em outras comunidades...”	(A dtmf e lSinhCq
6	Questionário	“Fui <b>para</b> Manaus...”	(PD tmfG lsiNhCq

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Em seguida, os dados transcritos foram codificados para uso no programa estatístico Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Abaixo apresentamos o Quadro 37, que ilustra a categorização do fenômeno da variação do verbo *ir*, de movimento.

**Quadro 37:** Categorização do verbo *ir*, de movimento, nos dados de escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi – Parintins (AM)

<b>CATEGORIZAÇÃO DO VERBO <i>IR</i>, DE MOVIMENTO</b>		
<b>Variável Dependente</b>	<b>Variantes</b>	<b>Códigos</b>
Complemento locativo do verbo <i>ir</i> de movimento	Preposição <i>a</i>	A
	Preposição <i>para</i>	P
	Preposição <i>em</i>	E
Variáveis Independentes Linguísticas	<b>Fatores</b>	<b>Códigos</b>
Grupo 1 – Grau de definitude do locativo: definido/não definido	[+ definido]	D
	[- definido]	d
Grupo 2 - Grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante	[+ determinante]	T
	[- determinante]	t
Grupo 3 - Grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo	Gênero masculino	M
	Gênero feminino	m
Grupo 4 - Demarcação do Locativo	[+ fechado]	F
	[- fechado]	f
Grupo 5 - Configuração do Locativo	lugar/instituição personificada	p
	lugar/espaco geográfico	G
	lugar/evento	e
	lugar/objeto	O
Grupo 6 - Pessoa do discurso	lugar instituição	I
	1ª pessoa	1
	2ª pessoa	2
Grupo 7 - Tempo verbal	3ª pessoa	3
	Presente	S
	Passado	s
Grupo 8 - Modo Verbal	Futuro	o
	Indicativo	i
	Subjuntivo	B
Grupo 9 - Narratividade do discurso	[+narrativo]	N
	[-narrativo]	n
Variáveis Independentes Extralinguísticas	<b>Fatores</b>	<b>Códigos</b>
Grupo 10 - Sexo	Homem	H
	Mulher	h
Grupo 11 - Localidade	Distrito de Caburi	C
	Comunidades Adjacentes	a
Grupo 12 – Gênero textual	Teste de Produção Linguística	b
	Questionário Social	q
	Relato pessoal	R

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Vale destacar que foram retiradas da análise as questões 13, 37 e 38 (cf. apêndice A), que apresentaram problemas diversos de estruturação e compreensão dos enunciados pelos

alunos, também foram retiradas todas as produções linguísticas que apresentaram elementos fora da ordem do sintagma preposicional, como em: “Se Pedro fosse comigo na Espanha no mês de julho” (Informante E. S. 17 anos. Homem. Comunidades Adjacentes); e em “Se você fosse ontem ao ensaio levaria muita bronca” (Informante E. S. 17 anos. Homem. Comunidades Adjacentes).

#### 4.2 Resultado geral para a ocorrência das preposições *a*, *para* e *em*

De modo geral, juntando os dados obtidos nos três gêneros textuais controlados, houve 694 ocorrências das variantes do complemento locativo do verbo *ir*, de movimento. Delas, 327 foram da preposição *em* (47,1%), 306 foram da preposição *a* (44,1%) e 61 foram da preposição *para* (8,8%).

O resultado obtido na primeira rodada com as variantes ternárias está no Quadro 38, a seguir.

**Quadro 38:** Resultado geral de ocorrências das preposições *a*, *para* e *em* na escrita de alunos de 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi (Parintins, AM)

A	%	PARA	%	EM	%	TOTAL
306/694	44,1	61/694	8,8	327/694	47,1	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 38 aponta para a confirmação da hipótese geral deste trabalho, de que os alunos usariam mais a variante inovadora *em*, apesar do contexto escrito ser de alto nível de monitoramento.

Nossas considerações, a respeito desse resultado, consistem na suposição de que pode haver relação com o contínuo de monitoramento rural-urbano apresentado por Bortoni-Ricardo (2004), pelo fato de os informantes serem oriundos de locais de zona rural, onde a incidência de pessoas com menor grau de letramento e menos monitoramento é maior que dos falantes de contínuos mais urbanos, que podem apresentar maior grau de letramento e mais monitoramento estilístico. São ponderações, pois ainda não foram feitos estudos com essa perspectiva sociolinguística, mas, de acordo com os estudos da área, supomos que possa haver correlação com o maior índice de ocorrências da variante inovadora *em* nos resultados dos alunos investigados.

Apesar de os alunos serem da fase final do Ensino Médio, verifica-se que o domínio de estruturas linguísticas consideradas cultas, por apresentarem mais letramento e mais

monitoramento, como é caso da regência do verbo *ir*, de movimento, ainda não está consolidado totalmente.

#### 4.3 Grupos de fatores selecionados pelo Goldvarb X

Nesta etapa do trabalho, fizemos as rodadas binárias. Na primeira, elegemos a variante inovadora (preposição *em*) como a aplicação da regra (EA<sup>26</sup>), pois tínhamos como hipótese geral que na comunidade linguística pesquisada, a variante inovadora *em* seria mais evidente, mesmo se tratando de dados de escrita, porque os alunos investigados são de comunidades de zona rural, cujas famílias são pouco escolarizadas. Então, pensamos que o vernáculo pudesse ter atuação forte nessa comunidade, sendo possível os traços da fala influenciarem a escrita. Desse modo, a variante *em* foi rodada em comparação à variante *a*, por isso, a variante *para* foi excluída pelo programa e novos valores de porcentagens gerais foram atribuídos na rodada, sem os dados de *para*, a saber: 51,7% de uso de *em* e 48,3% de uso de *a* com total de 633 dados.

Das 12 variáveis independentes controladas na rodada realizada, o programa estatístico selecionou sete na seguinte ordem de seleção, a saber: *grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante*; *grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo*, *sexo*, *localidade*, *tempo verbal*, *gênero textual* e *modo verbal*. Não foram selecionadas, portanto, as variáveis: *narratividade do discurso*, *pessoa do discurso*, *grau de definitude do locativo: definido/não definido*, *configuração do locativo* e *demarcação do locativo*.

No Quadro 39, a seguir, elucidamos a ordem de seleção realizada pelo programa estatístico com a rodada binária, cuja aplicação da regra foi *em* em relação à *a* (EA):

**Quadro 39:** Grupos de fatores selecionados pelo programa Goldvarb X em relação ao estudo da variável variação do complemento preposicional do verbo *ir* nos dados de escrita dos alunos da Escola Estadual de Caburi

1ª	Grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante
2ª	Grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo
3ª	Sexo
4ª	Localidade
5ª	Tempo verbal
6ª	Gênero textual

26

E – preposição *em*.

A – preposição *a*.

7ª	Modo verbal
----	-------------

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os grupos acima, selecionados na rodada binária, falaremos a seguir.

#### 4.3.1 Grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante

O primeiro grupo de fatores selecionado pelo programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), na rodada para a obtenção de pesos relativos, foi o *grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante*.

Nossa hipótese inicial era a de que o traço [+determinante] fosse um favorecedor da variante inovadora *em*, ou seja, a presença de um determinante, seja ele um artigo, um pronome possessivo ou demonstrativo, seria um contexto linguístico, que condicionaria a presença da preposição *em*, e que o traço [-determinante] seria um contexto desfavorável.

Na escrita dos alunos investigados, encontramos os resultados que estão expostos na Tabela 8, a seguir:

**Tabela 8:** Frequência e probabilidade da variante em segundo a variável grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Fatores	<i>Em</i>		
	Aplicação/ Total	%	P. R
[+determinante]	322/530	60,8	<b>0,68</b>
[-determinante]	5/103	4,9	0,02
Significância: 0,009 Input: 0,48			

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se observa na Tabela 8, nossa hipótese se confirmou, uma vez que o fator [+determinante] se mostrou um favorecedor da aplicação da regra com peso relativo de (0,68), enquanto o fator [-determinante] torna-se um fator inibidor da ocorrência de *em* (0,02). Esse resultado se assemelha à pesquisa de Ribeiro (1996), Vallo (2004) e Citeli (2017), que constataram que a variante inovadora *em* foi favorecida pelo contexto do locativo [+determinante].

A seguir temos exemplos de usos linguísticos com os dados desta pesquisa para a variável em análise:

a) Presença do fator [+determinante]: “Eu fui **no** meu carro pegar a sacola esquecida” (Informante L. C. 18 anos. Mulher. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes);

b) Presença do fator [-determinante]: “sempre íamos a igreja com minhas irmãs...” (Informante L. S. 17 anos. Mulher. Relato Pessoal. Comunidades Adjacentes).

#### 4.3.2 Grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo

O segundo grupo de fatores selecionado na rodada realizada foi o *grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo*. Para essa variável, diferente dos resultados que Citeli (2017, p. 68) encontrou, em que o gênero gramatical masculino favoreceu o uso de *em*, esperávamos que o gênero gramatical feminino fosse favorecedor da preposição inovadora *em*.

O motivo de não termos como hipótese que o gênero gramatical masculino fosse favorecedor do uso de *em* se justifica pelo fato de Citeli (2017) ter encontrado um grande número de dados com locativos masculinos, que são considerados usos cristalizados na língua como por exemplo: “(29) ‘Ah, vão’, muita gente que já ve/ me chamou assim: ‘**Ah vão em tal lugar**:: ‘Ah, eu não poso ir’ muita gente fala:: disfarça porque:: tipo assim:: ‘não porque:: tô:: eu vou Ter que resolver um problema::’ (Homem, Ensino Fundamental, 07-14 anos)” (CITELI, 2017, p. 68, grifos da autora). Para a referida autora, esse fato pode ter determinado que o gênero masculino se apresentasse favorecedor da preposição *em* e o gênero gramatical feminino fosse desfavorecedor. Com os nossos dados, encontramos os seguintes resultados para a variável em questão:

**Tabela 9:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

<i>EM</i>			
Fatores	Aplicação/ Total	%	P. R
[masculino]	146/315	46,3	0,33
[feminino]	181/318	56,9	<b>0,67</b>
Significância: 0,009 Input: 0,48			

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo o resultado apresentado na Tabela 9, a presença do locativo feminino favoreceu a ocorrência da preposição *em* (0,67), no complemento do verbo *ir*, enquanto o gênero masculino a desfavoreceu (0,33). Esse resultado se mostrou o oposto dos resultados encontrados por Citeli (2017), pelas razões que já explicamos anteriormente, que houve um número expressivo de uso da variante *em*, com locativos masculinos, em um contexto considerado de uso cristalizado na língua para a preposição *em*, nos dados da autora.

São exemplos de dados com a variável *grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo*:

Gênero gramatical feminino: “Minha mãe vai na **igreja de Santo Antônio** todo fim de semana”. (Informante A. P. Homem. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes).

Gênero gramatical masculino: “Se eu fosse no **apartamento do vovô** levaria a encomenda dele”. (Informante A. P. Homem. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes).

Pelo exposto, destacamos a confirmação da hipótese inicial de que o gênero gramatical feminino favorece o uso da preposição *em* no complemento do verbo *ir*, de movimento, e o gênero gramatical masculino favorece a variante *a*.

#### 4.3.3 Variável social sexo

Para a variável *sexo*, nossa hipótese era a de que a preposição *em*, tratando-se de variante inovadora, que é altamente estigmatizada, seria mais usada pelos homens, já que nos apoiamos na hipótese de Labov, de que as mulheres do ocidente são mais conservadoras e “optam”, dessa forma, mais pelas variantes de prestígio.

Nos nossos dados, encontramos os seguintes resultados:

**Tabela 10:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável social sexo na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Fatores	<i>Em</i>		
	Aplicação/ Total	%	P. R
[Homem]	178/281	63,3	<b>0,62</b>
[Mulher]	149/352	42,3	0,39
Significância: 0,009 Input: 0,48			

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O resultado exposto na Tabela 10 mostra que os homens usam mais a variante inovadora *em* (0,62), ao passo que as mulheres desfavorecem o uso dessa variante já que têm preferência pela variante *a*. Nossos resultados foram semelhantes aos encontrados por Ribeiro (1996), que constatou que as mulheres têm tendência a evitar o uso da variante inovadora *em*, pois a variante *a* foi a mais usada por elas na pesquisa dele.

Na localidade investigada, os alunos participantes da pesquisa ainda eram jovens estudantes, que ainda não exerciam profissões definidas. No entanto, podemos pensar nos



papéis sociais exercidos por seus pais, os quais eram, em maioria, agricultores e trabalhadores informais. Os homens provêm o sustento da família por meio da pesca, da agricultura familiar, da venda de produtos regionais, dentre outras atividades informais. As mulheres, também, em maioria, são agricultoras e donas de casa, responsáveis por acompanhar a educação dos filhos e ajudar em trabalhos como produção de farinha, cultivos de hortaliças, plantações de melancias, dentre outras atividades da agricultura. Nessa convivência familiar, podemos imaginar que os filhos são expostos à variedade falada por seus pais, em maioria pouco escolarizados, e mesmo que os estudantes já tenham tido contato com o fenômeno da regência verbal, na fase escolar do 3º ano do ensino médio, percebemos que ainda não dominam a adequação linguística ao contexto monitorado, por ainda fazerem bastante uso da variante inovadora em um contexto que precisa ser evitado. O peso relativo mostra que os homens favorecem *em* e as mulheres não, ou seja, favorecem *a*. Essa constatação pode ser associada à variável localidade, que mostra que tanto homens quanto mulheres fazem uso significativo da variante inovadora *em*, conforme será discutido na seção a seguir

Exemplos de dados para a variável em questão:

Sexo feminino: “fui **na** Ponta Negra...” (Informante M. C. 18 anos. Relato Pessoal. **Mulher**. Distrito de Caburi).

Sexo masculino: “nós fomos em outros lugares...” (Informante A. S. 17 anos. **Homem**. Relato Pessoal. Distrito de Caburi).

#### 4.3.4 Variável social localidade

A variável social *localidade* foi a quarta selecionada. Nossa hipótese era a de que os alunos das Comunidades Adjacentes ao Caburi, que são as comunidades rurais menos desenvolvidas da localidade, fizessem mais uso da variante inovadora *em*. E do mesmo modo, os alunos da localidade Distrito de Caburi fizessem mais uso das variantes de prestígio *a* e *para*. Em relação aos nossos dados, encontramos os seguintes resultados:

**Tabela 11:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável social localidade na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Fatores	<i>Em</i>		
	Aplicação/ Total	%	P. R
[Comunidade Distrito de Caburi]	197/332	59,3	<b>0,56</b>
[Comunidades Adjacentes ao Caburi]	130/301	43,2	0,43

Significância: 0,009 Input: 0,48
-------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se verifica na Tabela 11, nossa hipótese não foi confirmada, tendo em vista que o fator [Distrito de Caburi] foi quem se mostrou favorecedor da aplicação da regra (0,56), enquanto o fator [Comunidades Adjacentes ao Caburi] se mostrou desfavorecedor (0,43). O que esperávamos era encontrar mais ocorrências da variante *em* nos dados dos alunos das Comunidades Adjacentes ao Caburi, no entanto, o resultado foi o oposto. Podemos pensar em razões para a não confirmação da hipótese, dentre elas, o fato de as diversas comunidades da região serem muito próximas e, desse modo, os alunos terem bastante convivência. Por isso, percebemos que não há tanta distinção na variação que ocorre quanto ao uso do complemento preposicional do verbo *ir*, de movimento, com o uso da variante *em*. Tanto no Distrito de Caburi, que é comunidade sede da localidade, quanto nas comunidades menores do seu entorno, o uso linguístico da variante *em* se mostrou bem evidente na escrita dos alunos investigados, com leve diferença para os alunos da Comunidade Distrito do Caburi.

São exemplos dos nossos dados:

Comunidades Adjacentes ao Caburi: “Você irá **no** circo Alegria no domingo?” (Informante L. C. 18 anos. Mulher. Teste de Produção Linguística. **Comunidades Adjacentes**).

Distrito do Caburi: “fomos **ao** centro de Manaus...” (Informante G. L. 18 anos. Mulher. Relato Pessoal. **Distrito de Caburi**).

#### 4.3.5 Variável tempo verbal

A variável *tempo verbal* foi a quinta selecionada na rodada estatística. Nossa hipótese era a de que a variante inovadora *em* seria favorecida com o tempo verbal no passado, e que os tempos presente e futuro seriam desfavoráveis à aplicação da regra. Em relação aos nossos dados, encontramos os seguintes resultados:

**Tabela 12:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável tempo verbal na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Fatores	<i>Em</i>		
	Aplicação/ Total	%	P. R
[Presente]	29/80	36,2	0,33
[Passado]	196/347	56,5	<b>0,55</b>

[Futuro]	102/206	49,5	0,47
Significância: 0,009 Input: 0,48			

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se verifica na Tabela 12, nossa hipótese se confirmou, visto que o fator [passado] foi quem se mostrou favorecedor da aplicação da regra (0,55), e os fatores [presente], com (0,33), e [futuro], com (0,47), mostraram-se desfavorecedores.

Nossos resultados se mostraram opostos aos encontrados por Wiedemer (2008), que obteve maior uso de *a* com o tempo verbal pretérito perfeito com peso relativo de 0,62. Para ele, não houve confirmação da hipótese, pelo contrário, os índices mais baixos de uso da inovadora *em* foram referentes aos tempos verbais no passado.

Exemplos de nossos dados:

Presente: “Hoje meu tio **vai** em um médico”. (Informante A. P. 18 anos. Homem. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes)

Passado: “**fomos** ao centro de Manaus...” (Informante G. L. 18 anos. Mulher. Relato Pessoal. Distrito de Caburi)

Futuro: “**gostaria de ir** no Cristo Redentor...” (Informante J. S. 18 anos. Homem. Questionário Social. Distrito de Caburi).

A variável *tempo verbal* pode ser correlacionada à *narratividade* já que as duas têm em comum o fato de a variante *em* favorecer o tempo *passado* e a maior *narratividade*.

#### 4.3.6 Variável estilística gênero textual

Para esta variável, nossa hipótese foi pensada em função do grau de monitoramento dos gêneros textuais investigados. Para marcar o grau de monitoramento, estabelecemos uma escala baseada no contínuo de monitoramento definido por Bortoni-Ricardo (2004). Na referida escala, o *gênero textual teste de produção linguística* seria o mais formal; na sequência, teríamos o *gênero textual questionário social*, que seria menos formal em relação ao *teste de produção linguística*; e, no final da escala, teríamos o *gênero textual relato pessoal*, que seria menos formal que o primeiro e o segundo (cf. item 3.4 Procedimentos e instrumentos de geração de dados)

Nossa hipótese era a de que poderia haver favorecimento da aplicação da regra (a variante *em*) para o *gênero textual* relato pessoal, por ser ele o gênero de menor monitoramento estilístico, e os demais *gêneros textuais*, teste de produção linguística e

questionário social, seriam favorecedores das variantes *a/para*, por serem gêneros textuais mais formais e de maior monitoramento.

Nos nossos dados, encontramos os seguintes resultados:

**Tabela 13:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável gênero textual na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Fatores	<i>Em</i>		
	Aplicação/ Total	%	P. R
[teste de produção linguística] + formal	310/602	51,5	0,47
[questionário] - formal do que o teste de produção linguística	8/15	53,3	<b>0,91</b>
[relato pessoal] - formal	9/16	56,2	<b>0,71</b>
Significância: 0,009 Input: 0,48			

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima mostra que confirmamos parcialmente nossa hipótese, a de que, segundo Citeli (2017) e Wiedemer (2008), as narrativas favorecem o uso de *em*, pois, nos nossos resultados, os fatores que favoreceram a aplicação da regra foram o *questionário* (0,91) e o *relato pessoal* (0,71), que são gêneros textuais menos formais, enquanto, o *teste de produção linguística*, gênero mais formal da escala de monitoramento, a desfavoreceu (0,47).

Destacamos que a ordem de aplicação dos instrumentos de pesquisa foi: no primeiro momento, o questionário social; depois, o teste de produção linguística; e, por fim, o relato pessoal.

Ao pensarmos nos motivos que levaram ao favorecimento do questionário social à aplicação da regra, podemos destacar o fato de nele termos perguntas como, por exemplo, - “Você já foi a outros municípios do Amazonas ou a outros estados do Brasil? (Se sim, relate como foi sua viagem). Para que lugar você foi? O que fez lá?” -, que eram perguntas que fariam os alunos pensarem nas suas possíveis viagens e, desse modo, poderiam vir a ter menor monitoramento da escrita para se preocuparem em destacar suas experiências pessoais.

São exemplos de nossos dados:

Gênero textual teste de produção linguística: Você irá **no circo Alegria** no domingo? (Informante J. V. 19 anos. Mulher. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes).

Gênero textual questionário: Pergunta - O que você mais gosta de fazer no local onde mora?

Resposta: “gosto muito de ir **para o sítio dos meus avós** nos fins de semana...” (Informante M. C. 18 anos. Mulher. Questionário. Distrito de Caburi).

Gênero textual relato pessoal: “eu ia **na casa dela...**” Informante M. J. 18 anos. Mulher. Relato Pessoal. Comunidades Adjacentes).

#### 4.3.7 Variável modo verbal

O modo verbal foi a última variável selecionada pelo programa, na rodada para a obtenção de pesos relativos com a aplicação da regra (EA). Não tínhamos uma hipótese completa a respeito do fator *modo verbal*, porque a variável foi testada no trabalho de Wiedemer (2008), associada ao tempo verbal, em que se cogitava que o tempo passado fosse favorável à ocorrência de *em*. Nossos resultados foram:

**Tabela 14:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável linguística modo verbal na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Fatores	<i>Em</i>		
	Aplicação/ Total	%	P. R
[indicativo]	175/374	46,8	0,44
[subjuntivo]	152/259	58,7	<b>0,57</b>
Significância: 0,009 Input: 0,48			

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O resultado apresentado na Tabela 14 mostrou que o *modo subjuntivo* favoreceu a ocorrência da preposição *em* (0,57). Por outro lado, o fator *indicativo* desfavoreceu o uso de *em* (0,44).

Por que o *modo subjuntivo* favoreceu o uso de *em*? Não é tão simples de explicar, pois pela correlação entre o *modo verbal* e o *gênero textual*, por exemplo, percebemos que o *modo subjuntivo* foi mais notável no gênero *teste de produção linguística*, mas este não foi favorável à aplicação da regra, conforme cogitávamos, e sim os gêneros menos formais *questionário* e *relato pessoal*, o que pode nos sugerir que o *modo subjuntivo* favoreça o uso de *em* junto aos gêneros textuais de menor monitoramento.

São exemplos dos nossos dados:

Modo subjuntivo: “**Quando** eu **for** na feira fazer compras, avisarei você”. (Informante L. S. 17 anos. Mulher. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes).

Modo indicativo: “eu **fui** na casa dela...” (Informante A. S. 17 anos. Homem. Relato Pessoal. Distrito de Caburi).

#### 4.3.8 Rodada complementar com a aplicação da regra (EP)

Nesta rodada, a aplicação da regra foi a variante *em*, em comparação com a variante *para*. O programa estatístico Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) selecionou, desta vez, cinco grupos de fatores, que estão dispostos na Tabela 15, a seguir, em ordem de importância para o programa:

**Tabela 15:** Grupos de fatores selecionados pelo programa Goldvarb X em relação ao estudo da variável variação do complemento preposicional do verbo *ir* com a aplicação da regra (EP) nos dados de escrita dos alunos da Escola Estadual de Caburi

1ª	Grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante
2ª	Pessoa do discurso
3ª	Narratividade do discurso
4ª	Localidade
5ª	Gênero textual

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A respeito dessas variáveis, comentaremos a seguir.

#### 4.3.9 Rodada complementar com a aplicação da regra (EP) – variável grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante

Nesta rodada, o total de dados analisados foi de 388, sendo 327 de ocorrências da variante *em* e 61 ocorrências da variante *para*. Nela, a primeira variável considerada relevante para o programa estatístico foi o *grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante*. Resultado semelhante ao que ocorreu na primeira rodada com a aplicação da regra (EA), em que a variável também foi a primeira selecionada.

Para a análise da variável em questão, vamos apresentar os resultados obtidos na rodada com a aplicação da regra (EA), em comparação aos resultados obtidos na segunda rodada com a aplicação da regra (EP).

Para essa variável, esperávamos que a presença do determinante fosse favorável ao uso da variante *em* e que a ausência dele favorecesse a variante *para*. Em nossa pesquisa, encontramos o resultado apresentado na Tabela 16, abaixo:

**Tabela 16:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável linguística grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante em comparação com a aplicação da regra (EA) na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Aplicação da regra (EP)				Aplicação da regra (EA)		
Fatores	Aplicação/	%	P. R	Aplicação/	%	P. R

	Total			Total		
[+determinante]	322/366	88,0	<b>0,53</b>	322/530	60,8	<b>0,68</b>
[-determinante]	5/22	22,7	0,07	5/103	4,9	0,02
Significância: 0,00 Input: 0,92 1ª posição			Significância: 0,02 Input: 0,49 1ª posição			

Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado da Tabela 16 mostrou um comportamento semelhante ao que ocorreu quando se comparou a variante inovadora *em* com a variante formal *a*. Nesta comparação da variante *em* com a variante *para* o resultado também mostrou favorecimento de *em* nos contextos em que havia presença de determinantes como artigos, pronomes, etc., confirmando, mais uma vez, a nossa hipótese sobre o comportamento da variável em questão de que a variante *em* é favorecida pela presença de determinante.

#### 4.3.10 Pessoa do Discurso

Para a variável *pessoa do discurso*, esperávamos que a variante inovadora *em* ocorresse mais em sintagmas relacionados à 1ª *pessoa do discurso* (P1), e as variantes *a/para* ocorressem mais associadas ao uso da 3ª *pessoa do discurso* (P3). Como os dados de *a* foram retirados da rodada, só podemos analisar o comportamento da variante *para*, em relação à variável.

Na nossa pesquisa, encontramos os seguintes resultados:

**Tabela 17:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável linguística *pessoa do discurso* na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

<i>Em</i>			
Fatores	Aplicação/ Total	%	P. R
[P1]	114/147	77,6	0,35
[P2]	115/117	98,3	<b>0,83</b>
[P3]	98/124	79,0	0,29
Significância: 0,02 Input: 0,49			

Fonte: Dados da pesquisa.

O que se verifica na Tabela 17 é que o fator [P2] favoreceu o uso de *em* (0,83), enquanto as pessoas [P1] e [P3] desfavoreceram (0,35) e (0,29), respectivamente. Dessa forma, observamos que nossa hipótese não foi confirmada.

Esses resultados se assemelham aos que Wiedemer (2008, p. 96) encontrou para a 2ª pessoa do discurso (P2), que teve peso relativo de (0,59), favorecedor da variante inovadora *em*. Para as demais pessoas do discurso, na pesquisa de Wiedemer, a variante *a* condicionou o uso da 1ª pessoa (P1), com peso relativo de (0,57), e a variante *para* condicionou a 3ª pessoa (P3), com peso relativo de (0,65). Para a preposição *para*, associada ao uso da terceira pessoa (P3), encontramos semelhança com os nossos resultados, em que o peso relativo foi de (0,69). No caso da variante *para*, portanto, houve confirmação da hipótese de que a variante está associada ao uso da terceira pessoa (P3).

São exemplos dos nossos dados:

(P1) – “**Eu** irei viajar para Espanha semana que vem.” (Informante M. N. 17 anos. Homem. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes).

(P2) – “**Você** foi ao Congresso sobre o clima?” (Informante A. S. 17 anos. Homem. Teste de Produção Linguística. Distrito de Caburi).

(P3) – “**Eles** foram pra uma ponte lavar as roupas.” (Informante L. S. 17 anos. Mulher. Teste de Produção Linguística. Comunidades Adjacentes).

#### 4.3.11 Narratividade do Discurso

Para a variável *narratividade do discurso* nossa hipótese era de que o contexto [+narratividade] seria favorecedor da variante inovadora *em*. E o contexto [-narratividade] favoreceria a ocorrência de *a/para*.

Nos nossos dados, obtivemos, o seguinte resultado:

**Tabela 18:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável linguística narratividade do discurso na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

<i>Em</i>			
Fatores	Aplicação/ Total	%	P. R
[+narrativo]	195/218	89,4	<b>0,63</b>
[-narrativo]	132/170	77,6	0,33
Significância: 0,02 Input: 0,49			

Fonte: Dados da pesquisa.

Nossos resultados da Tabela 18 confirmam a hipótese de que o fator [+narratividade], aqui mensurado pelo controle de verbos no tempo passado, é favorecedor da variante



inovadora *em*. E, do mesmo modo, a variante *para* favoreceu o contexto [-narratividade], aqui controlado pelo uso de verbos em tempo presente e futuro.

Esses resultados se mostraram semelhantes aos encontrados por Vallo (2004), para a não-narratividade do discurso que favoreceu o uso de *a/para*, com um peso relativo de 0,85, e a narratividade do discurso favoreceu a forma inovadora *em*, com um peso relativo de 0,73.

Os resultados de Wiedemer (2008) se mostraram opostos aos desta pesquisa e aos da pesquisa de Vallo (2004), pois o fator [+narratividade] favoreceu a preposição *para*, e o fator [-narratividade] favoreceu a preposição *em*.

Semelhante aos resultados de Wiedemer (2008), na pesquisa de Citeli (2017), também não houve confirmação da hipótese de que o fator [+ narratividade] ocorra mais relacionado à variante inovadora, já que o maior peso relativo foi 0,56, relacionado ao contexto [não narrativo].

São exemplos dos nossos dados:

[+narrativo]: “Eu **gostava** muito **de ir** a casa dos meus avôs”. (Informante Y. M. 18 anos. Homem. Relato Pessoal. Gênero textual? Comunidades Adjacentes).

[-narrativo]: “Quería **ir a** Califórnia”. (Informante L. C. 17 anos. Homem. Questionário Social. Gênero textual? Distrito de Caburi).

#### 4.3.12 Variável social Localidade

Nossa hipótese para a variável *localidade* era a de que o fator [Comunidades adjacentes ao Caburi] fosse favorável ao uso da variante inovadora *em* e que o fator [Comunidade Distrito de Caburi] fosse favorável ao uso de *a/para*.

Nossos resultados estão na tabela a seguir:

**Tabela 19:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável linguística localidade na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Fatores	Aplicação da regra (EP)			Aplicação da regra (EA)		
	Aplicação/ Total	%	P. R	Aplicação/ Total	%	P. R
[Comunidade Distrito de Caburi]	197/220	89,5	<b>0,59</b>	197/332	59,3	<b>0,56</b>
[Comunidades Adjacentes ao Caburi]	130/168	77,4	0,37	130/301	43,2	0,43
Significância: 0,008 <i>Input</i> : 0,92 4ª posição				Significância: 0,009 <i>Input</i> : 0,48 4ª posição		

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Quanto ao resultado da variável *localidade*, verificamos na Tabela 19 que, assim como aconteceu com a aplicação da regra (EA), em que a variante inovadora *em* foi favorecida pelo fator [Comunidade Distrito de Caburi], do mesmo modo se observa o comportamento da variante inovadora com a aplicação da regra (EP). Isso indica que a hipótese também não se confirmou com o confronto de *em* versus *para*, já que ocorreu o oposto do esperado.

#### 4.3.13 Variável estilística gênero textual

Nossa hipótese para a variável estilística *gênero textual* era a de que o relato pessoal, por ser um gênero de menor monitoração em relação ao teste de produção linguística e ao questionário, seria o gênero textual mais favorável ao uso da variante inovadora *em*. Do mesmo modo, os gêneros textuais mais monitorados, o teste de produção linguística e o questionário, seriam favorecedores do uso de *a/para*. Os resultados obtidos estão na tabela 20, a seguir:

**Tabela 20:** Frequência e probabilidade da variante *em*, segundo a variável estilística gênero textual na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi

Fatores	Aplicação da regra (EP)			Aplicação da regra (EA)		
	Aplicação/ Total	%	P. R	Aplicação/ Total	%	P. R
[teste de produção linguística] + formal	310/351	88,3	<b>0,54</b>	310/602	51,5	0,47
[questionário - formal do que o teste de produção linguística]	8/16	50,0	0,34	8/15	53,3	<b>0,91</b>
[relato pessoal - formal]	9/21	42,9	0,09	9/16	56,2	<b>0,71</b>
Significância: 0,008 Input: 0,92 5ª posição				Significância: 0,009 Input: 0,48 6ª posição		

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Quando confrontamos os resultados obtidos, tanto na rodada com a aplicação da regra (EP) quanto de (EA), observamos que há um comportamento diferenciado. Na rodada em que o confronto foi da variante *em* versus *para*, a inovadora foi favorecida pelo contexto de maior monitoramento, ou seja, o fator [teste de produção linguística + formal] favoreceu o uso de *em*, com peso relativo de (0,54), deixando, assim, de haver confirmação da hipótese no referido contexto. No entanto, quando houve confronto da inovadora *em* com *a*, houve parcialidade na confirmação da hipótese, pois o [relato pessoal - formal] favoreceu o uso de *em*, com peso relativo de (0,71), confirmando assim, parte da hipótese. No caso do questionário, esperava-se que fosse contexto favorável ao uso de *a/para*, o que não ocorreu. O

*gênero textual* foi uma variável testada de forma inovadora, portanto não há ainda outros dados com os quais se possa fazer comparação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemo-nos a apresentar um painel de uso das preposições *a/para/em*, que concorrem no complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, em dados de escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, localidade de zona rural do Município de Parintins (AM).

No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, da Sociolinguística Educacional e discutimos a relação entre a língua e o ensino de língua portuguesa, a partir das orientações dos documentos oficiais PCNs e BNCC.

No capítulo 2, apresentamos a descrição do nosso objeto de estudo. Abordamos considerações sobre o fenômeno da regência do verbo *ir*, de movimento, do ponto de vista da gramática prescritiva e descritiva e do ponto de vista de alguns estudos sociolinguísticos já feitos sobre o Português do Brasil, aos quais tivemos acesso. Também evidenciamos nossos objetivos, que foram, de modo geral, verificar as tendências de uso das preposições variantes (*a*, *para* ou *em*) que são mais frequentes no complemento circunstancial do verbo *ir*, de movimento, bem como, especificamente, identificar que grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos atuam nas ocorrências das preposições *a/para/em*, junto ao verbo *ir*, de movimento, nos dados dos alunos.

Dedicamos o terceiro capítulo ao detalhamento dos procedimentos metodológicos, que foram adotados no decorrer da pesquisa. Evidenciamos o contexto local da pesquisa, o perfil dos informantes, os instrumentos e procedimentos usados para a geração de dados, além do detalhamento do envelope de variação que contemplou a apresentação dos fundamentos teóricos das variantes e das variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas controladas.

No quarto e último capítulo, nosso intuito foi de destacar os resultados que se mostraram importantes nas rodadas binárias das variantes *em* versus *a* e *em* versus *para*, destacando as variáveis independentes selecionadas por ordem de relevância pelo programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Para o encaminhamento da pesquisa, partimos da hipótese geral de que os alunos da Escola Estadual de Caburi, localizada na zona rural de Parintins (AM), seriam mais usuários

da variante inovadora *em*, apesar de serem do 3º ano do Ensino Médio e já terem tido, supostamente, contato com o estudo do fenômeno da regência verbal. Baseamos nossa perspectiva, apoiados nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004) sobre o *continuum* rural-urbano, em que a autora supõe haver dois polos: um rural e outro urbano. No rural, estariam as comunidades mais afastadas geograficamente e com menos influências dos processos de padronização da língua. Do mesmo modo, no polo urbano, estariam as variedades que receberam maior influência da padronização da língua.

Nossos resultados apontaram para a confirmação da hipótese geral, já que houve 47,1% de uso da preposição *em*, 44,1% de uso de *a* e 8,8 de uso de *para*. Desse modo, tivemos a resposta para a primeira pergunta norteadora que buscou investigar: i) qual variante (*a/para/em*) é mais frequente no complemento circunstancial do verbo *ir*, de movimento, na escrita dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Caburi, zona rural de Parintins (AM)?

Para o segundo questionamento do trabalho - ii) Que grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos condicionam o uso das preposições *a/para/em* junto ao verbo *ir*, de movimento? -, nossos resultados apontaram para a seleção dos seguintes grupos de fatores linguísticos quando se considera como aplicação da regra a variante *em* (em relação à *a*): grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante, grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo, tempo verbal e modo verbal. Com relação aos grupos de fatores extralinguísticos, os grupos relevantes foram: sexo, localidade e gênero textual.

Em outra rodada, desta vez com a aplicação da regra *em* versus *para*, os grupos de fatores linguísticos selecionados foram: grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante, pessoa do discurso e narratividade do discurso. Quanto aos grupos de fatores extralinguísticos, foram importantes: a localidade e o gênero textual.

De modo geral, percebemos que há uma competição entre as variantes *em* e *a* pela posição de complemento preposicional do verbo *ir*, de movimento, na comunidade linguística investigada.

Para a variante *em*, algumas tendências puderam ser ratificadas, em relação ao que as demais pesquisas sobre o fenômeno têm evidenciado. Para o fator grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante, os resultados apontaram que, quando há a presença de um determinante, como um artigo, um pronome possessivo ou demonstrativo, o traço [+determinante] se mostrou favorecedor da variante inovadora *em*, com o peso relativo de 0,68, semelhante aos resultados obtidos por Ribeiro (1996), Vallo (2004) e Citeli (2017).

Para o *grau de definitude do locativo: gênero gramatical do locativo*, os resultados apontaram para o favorecimento de *em*, com o gênero gramatical feminino, com o peso relativo de (0,67) em relação à (0,33) do peso relativo do gênero gramatical masculino. Tal resultado se mostrou o contrário do que Citeli (2017) encontrou para a variável.

Com a variável *tempo verbal*, nossa hipótese se confirmou. O fator [passado] foi quem se mostrou favorecedor ao uso de *em*, com o peso relativo de (0,55) em relação à (0,33) do fator [presente] e (0,47) do fator [futuro]. Tal resultado foi oposto ao de Wiedemer (2008), que teve a variante *a* favorável ao uso de tempos verbais no passado.

Para a variável *modo verbal*, o resultado evidenciou que o *modo subjuntivo* favoreceu a ocorrência da preposição *em* (0,57). Por outro lado, o fator *indicativo* desfavoreceu o uso de *em* (0,44). Isso nos faz pensar na possibilidade de correlação da variável *modo verbal* à variável *gênero textual*, à medida que a segunda favoreceu o uso de *em* junto aos gêneros textuais de menor monitoramento. No caso desta pesquisa a ocorrência de *em* foi maior junto aos gêneros textuais *questionário social* e *relato pessoal*, que aqui foram considerados de menor monitoramento em relação ao gênero textual Teste de Produção Linguística.

Para a variável social *sexo*, os resultados apontaram para a confirmação das tendências obtidas por pesquisadores como Mollica (1996) e Ribeiro (1996), de que as mulheres ocidentais são mais sensíveis ao uso de variantes, quando a elas se atribuem prestígio social. Desse modo, em nossos resultados, vimos que os homens usaram mais a inovadora *em*, com o peso relativo de (0,62), ao passo que as mulheres apresentaram o peso relativo de (0,39).

Quanto à variável *localidade*, nossa hipótese não foi confirmada, uma vez que acreditávamos que os alunos da Comunidade Distrito de Caburi seriam mais sensíveis ao uso das variantes conservadoras. O resultado foi oposto, com peso relativo de (0,56) para o uso de *em* com alunos do [Distrito de Caburi] e peso relativo de (0,43) de uso de *em* para os alunos das [Comunidades adjacentes ao Caburi].

Com relação à variável estilística *gênero textual*, os resultados mostraram que as narrativas favoreceram o uso de *em* com o gênero textual *relato pessoal*, o qual obteve peso relativo de (0,71). No entanto, a preposição *em* também foi favorecida pelo gênero textual *questionário*, com peso relativo de (0,91), resultado este que foi oposto ao que se esperava, visto ser este último um gênero mais formal que o *relato pessoal*. Para o gênero textual *teste de produção linguística*, marcado como o de maior formalidade dentre os três gêneros controlados, o resultado foi desfavorável à variante inovadora, conforme cogitado na hipótese.

Na rodada complementar, confrontando-se a variante *em* versus *para*, os grupos de fatores importantes na seleção foram os linguísticos: *grau de definitude do locativo:*

*presença/ausência de determinante, pessoa do discurso e narratividade do discurso*; e os grupos de fatores extralinguísticos *localidade e gênero textual*.

Para a variável *grau de definitude do locativo: presença/ausência de determinante*, o resultado mostrou que *em* foi favorecido pelo contexto [+determinante], assim como ocorreu na rodada com a aplicação da regra *em* versus *a*, confirmando, mais uma vez, a tendência para essa variável.

No caso da variável *pessoa do discurso*, a segunda pessoa (P2) favoreceu o uso de *em*, com peso relativo de (0,83), semelhante ao resultado de Wiedemer (2008) para essa pessoa do discurso. A pessoa (P3) condicionou a variante *para*, confirmando a hipótese para a variante com peso relativo de (0,29). E a pessoa (P1) também condicionou o uso de *para*, não confirmando a hipótese para a variante, já que se cogitava que a (P1) condicionaria *em*. O peso relativo da (P1) foi de (0,35).

A variável *narratividade* confirmou a hipótese de que o fator [+narratividade], aqui mensurado pelo controle de verbos no tempo passado, foi favorecedor da variante inovadora *em*.

Com relação à variável *localidade*, a variante inovadora *em* foi favorecida pelo fator [Comunidade Distrito de Caburi], assim como aconteceu na rodada *em* versus *a*, mais uma vez não confirmando a hipótese de que alunos do Distrito de Caburi usariam mais as variantes de prestígio *a/para*.

A última variável selecionada foi o *gênero textual*, que, diferentemente do que houve com as demais variáveis que foram selecionadas nas duas rodadas, foi a única que apresentou comportamento diferente, pois, no confronto da variante *em* versus *para*, a inovadora *em* foi favorecida pelo contexto de maior monitoramento, que era o fator [teste de produção linguística + formal], uma não confirmação da hipótese no referido contexto. Já no confronto de *em* com *a*, houve parcialidade na confirmação da hipótese, pois o [relato pessoal - formal] foi fator favorável ao uso de *em*, com peso relativo de (0,71), confirmando assim, parte da hipótese. No caso do questionário, esperava-se que fosse contexto favorável ao uso de *a/para*, o que não ocorreu.

Desse modo, fechamos nosso percurso de estudo do comportamento do fenômeno variável complemento locativo do verbo *ir*, de movimento, na escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, mostrando que o fenômeno segue tendências já descritas nos estudos de base desta pesquisa.

Ressalta-se que duas das variáveis mais destacadas em outras pesquisas não foram selecionadas nas rodadas aqui apresentadas: *as variáveis grau de definitude do locativo:*

*definido/não definido* e *demarcação do locativo*. No entanto, mesmo que essas variáveis não tenham sido importantes para o programa, nas rodadas aqui detalhadas, vimos que, no texto de qualificação, elas foram selecionadas e confirmaram as hipóteses a elas atribuídas, de que locativos com as características [+definido] e [+fechado] favorecem o uso da inovadora *em*. De modo a fixar os resultados, vimos que neste estudo, os locativos com características [+determinante], gênero gramatical [feminino], tempo verbal [passado], modo verbal [subjuntivo], variável social sexo [masculino], localidade [Distrito de Caburi], pessoa do discurso [P2], narratividade do discurso [+narrativo] e gênero textual [relato pessoal] condicionaram o uso da inovadora *em*. E as características [-determinante], gênero gramatical [masculino], tempo verbal [presente e futuro], modo verbal [indicativo], variável social [mulher], localidade [Comunidades adjacentes ao Caburi] e gênero textual [teste de produção linguística], condicionaram o uso de *a*. Por fim, as características [P1 e P3] e narratividade do discurso [-narrativo] condicionaram o uso de *para*.

Como vimos, nos procedimentos metodológicos, o tratamento das variantes no programa foi sem amalgamações. As rodadas seguiram o confronto binário de *em* versus *a* e *em* versus *para*, na tentativa de obtermos o máximo de grupos de fatores para a análise.

Sabemos que houve limitações em detalhar alguns casos por terem sido variáveis inéditas no trabalho, mas esperamos que as considerações aqui feitas possam contribuir para promover maiores reflexões acerca do fenômeno aqui estudado e, se possível, motivar estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- AZEVEDO FILHO, João D'Anuzio M. de. São Paulo. **A produção e a percepção do turismo em Parintins, Amazonas**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana. São Paulo, 2013, 207 p.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2017.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa** / Evanildo Bechara. – 2ª ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa** / Evanildo Bechara. – 1ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 12 out. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CASTILHO, A. T. DE. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CASTILHO, A. T. DE. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48ª ed. revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CITELI, B. G. **A regência variável do verbo de movimento *ir* na cidade de Vitória-ES**. Dissertação de mestrado. Vitória, 2017.
- COELHO, Izete [et al.]. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2019.



CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo** [recurso eletrônico] / Celso Cunha, Lindley Cintra. 7ª ed., reimpressão. — Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

FURLAN, Oswaldo A.; BUSSARELLO, Raulino. Gramática básica do latim. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

GALARZA, D. K. **Aulas de português, construção do conhecimento e interação social**. In: ZILLES, A. M. S; FARACO, C. A. [et. al.]. **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GARCIA, Janete Melasso. Introdução à teoria e prática do latim. 2ª ed. Brasília: Editora UNB, 2000.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aspectos Demográficos**. 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOURENÇO, Frederico. Nova gramática do latim. Lisboa: Quetzal Editores, 2019.

LUFT, C. P. **Ensino e aprendizado da língua materna**. Org. e supervisão Lya Luft. São Paulo: Globo, 2007.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R; TARAVES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, M. C. de M. A regência variável do verbo *ir* de movimento. In: SILVA, G. M. O. & SCHERRE, M. M. P. (orgs.) **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 149-167. (capítulo 6)

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

R. M. K. *Documentação sociolinguística [recurso eletrônico]: coleta de dados e ética em pesquisa*/Raquel Meister Ko. Freitag. – São Cristóvão: Editora UFS, 2017.

RAMOS, H. **Por uma vida melhor**. Coleção Viver, aprender. V6\_un1\_CS4.indd, 2011.

RIBEIRO, A. J. C. R. **Variação e funcionalidade no uso de preposições e a regência do verbo ir na fala carioca**. In: VOTRE, Sebastião; RONCARATI, Cláudia (Orgs.) Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. de A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. 27<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Cours de linguistique general. Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs.), com a colaboração de Albert Riedlinger, [1916].

SILVA, C. M. M. da. **Mocambo, Caburi e Vila Amazônia no município de Parintins: múltiplas dimensões do rural e do urbano na Amazônia**. Dissertação de Mestrado. Manaus: UFAM, 2009.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

VALLO, M. A. G. do. **A regência do verbo ir de movimento na perspectiva variacionista**. In: HORA, D. da (org.) **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. João Pessoa: Gráfica Editora Pallotti, 2004.

WIEDEMER, M. L. **A regência variável do verbo ir de movimento na fala de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2008.

<https://amazonasatual.com.br/de-parintins-para-o-mundo-ver-garantido-e-caprichoso-duelam-em-festival-folclorico/>. Acesso e: 06.11.2021.

<https://www.parintins.am.gov.br/?q=277-conteudo-89917->. Acesso em: 06.11.2021.

<https://reporterparintins.com.br>. Acesso em 06.11.2021.

<http://revistadestaquemais.com.br/festa-na-floresta-vai-comecar/>. Acesso em 06.11.2021.

<https://visiteomundo.com/passagens/america-do-sul/brasil/amapa/parintins-am-pin/>. Acesso em 06.11.2021.



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Faculdade de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**



## **APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS**

Convidamos o Sr. (a) que é pai ou responsável de aluno (a) do 3º ano do Ensino Médio a participar da Pesquisa “A regência variável do verbo *ir* de movimento na escrita de alunos do 3º ano do ensino médio: uma análise sociolinguística”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lauriane Teixeira de Lima, portadora do RG 2154075-6 e do CPF 946829332-72, telefone celular (92) 992291074, e-mail lauriannelima@hotmail.com, orientada pela Profª. Drª. Soraya Paiva Chain, portadora do RG 1174610-6 CPF: 522.049.282-91, telefone celular: (92)981191899, e-mail sorayachain4@gmail.com, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFAM, no endereço Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone fixo 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de variação da regência do verbo *ir* de movimento na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Caburi, localizada na zona rural do município de Parintins-Am, e os específicos são: verificar o uso das preposições variantes (a, para ou em) que são mais frequentes no complemento circunstancial do verbo *ir* de movimento em dados de escrita de alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Caburi, município de Parintins- AM; e a identificação de que grupos de fatores linguísticos (condicionadores de ordem interna da língua) e extralinguísticos (condicionadores sociais externos) atuam no uso das preposições a/para/em junto ao verbo *ir* de movimento.

Com este documento queremos solicitar a sua permissão para que seu filho (a) participe desta pesquisa. A participação dele (a) se dará por meio do preenchimento de um questionário social com perguntas abertas, um teste diagnóstico e duas produções de textos.

Os riscos decorrentes da participação dele (a) na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder algum dos instrumentos da pesquisa, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido a ele e ao Sr. (a), acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o Sr. (a), além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. Mas se o Sr. (a) achar que seu filho (a) não deve participar, é um direito seu e não há problema algum em se recusar ou pedir que ele (a) saia no meio do processo.

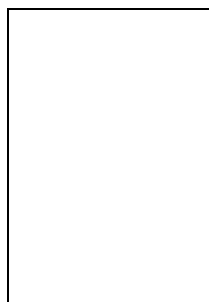
A pesquisa será realizada na Escola em que seu filho (a) estuda durante as aulas da disciplina Língua Portuguesa, sob a supervisão do professor titular da disciplina e/ ou do gestor escolar. Nós garantimos total sigilo sobre a participação do seu filho (a) na pesquisa e temos o dever de resguardá-lo de qualquer constrangimento quanto à exposição de imagem e/ou informações pessoais coletadas. É importante que o Sr. (a) saiba que os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificação das pessoas que participaram. Se o Sr. (a) permitir a participação do seu filho (a), não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes no domínio das variantes sociolinguísticas. Se depois de consentir na participação dele (a) você desistir de deixá-lo continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Nenhum participante terá despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, você ou seu responsável poderão entrar em contato com a pesquisadora Lauriane Teixeira de Lima e com a profa. Dra. Soraya Paiva Chain, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com).

**Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em permitir que meu filho (a) participe do projeto “A regência variável do verbo *ir* de movimento na escrita de alunos do 3º ano do ensino médio: uma análise sociolinguística”, sabendo que não vamos ganhar nada e que podemos sair quando quisermos. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Faculdade de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**



## **APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ALUNOS MENORES DE IDADE**

Convidamos você aluno de 3º ano do Ensino Médio a participar da Pesquisa “A regência variável do verbo *ir* de movimento na escrita de alunos do 3º ano do ensino médio: uma análise sociolinguística”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lauriane Teixeira de Lima, portadora do RG 2154075-6 e do CPF 946829332-72, telefone celular (92) 992291074, e-mail lauriannelima@hotmail.com, orientada pela Profª. Drª. Soraya Paiva Chain, portadora do RG 1174610-6 e do CPF 522.049.282-91, telefone celular (92)981191899, e-mail sorayachain4@gmail.com, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFAM, no endereço Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone fixo 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de variação da regência do verbo *ir* de movimento na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Caburi, localizada na zona rural do município de Parintins-Am, e os específicos são: verificar o uso das preposições variantes (a, para ou em) que são mais frequentes no complemento circunstancial do verbo *ir* de movimento em dados de escrita de alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Caburi, município de Parintins- AM; e a identificação de que grupos de fatores linguísticos (condicionadores de ordem interna da língua) e extralinguísticos (condicionadores sociais externos) atuam no uso das preposições a/para/em junto ao verbo de movimento *ir*.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário social com perguntas abertas, um teste diagnóstico e duas produções de textos.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder algum dos instrumentos da pesquisa, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido a você acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para seus responsáveis, além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. Mas você não precisa participar da pesquisa caso não se sinta à vontade, é um direito seu e não há problema algum em se recusar a participar ou, até mesmo, sair no meio do processo.

A pesquisa será realizada na Escola em que você estuda durante as aulas da disciplina Língua Portuguesa. Durante o processo, caso aconteça algo errado e/ou incômodo, você pode dizer-nos e imediatamente suspenderemos a atividade com você.

Nós garantimos total sigilo sobre sua participação na pesquisa e temos o dever de resguardar-lhe de qualquer constrangimento quanto à exposição de imagem e/ou informações pessoais coletadas. É importante que você saiba que os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram. Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes no domínio das variantes sociolinguísticas.

Se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa ou a seus responsáveis. Nenhum participante terá despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Para qualquer outra informação, você ou seu responsável poderão entrar em contato com a pesquisadora Lauriane Teixeira de Lima e com a Profª. Dra. Soraya Paiva Chain, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com).

**Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto “A regência variável do verbo *ir* de movimento na escrita de alunos do 3º ano do ensino médio: uma análise sociolinguística”, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Impressão dactiloscópica

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora



Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Letras



FACULDADE DE LETRAS  
U F A M - SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO

## APÊNDICE C: PROPOSTA DE RELATO PESSOAL

Escola: \_\_\_\_\_

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

### Proposta de Produção Textual para alunos do 3º Ano do Ensino Médio

#### Proposta 1:

Escreva **um relato de um dia de uma viagem sua**. Narre fatos desde o momento da partida até à chegada ao local de destino.

Seu texto deve apresentar:

- o lugar selecionado;
- as características desse local;
- em qual local você ficou hospedado;
- se foi uma viagem solitária ou havia mais pessoas;
- o que aconteceu durante esses dias da viagem;
- os lugares visitados por você;

Além dos aspectos mencionados acima, descreva as experiências e sentimentos vividos por você. Lembre-se também de usar referências de tempo e indicar a localização dos fatos relatados.

Produza seu texto com o **mínimo de 25 e o máximo de 35 linhas**.

Fonte: Adaptado de Almeida (2015).

#### Proposta 2:

Escreva **um relato de sua infância**. Narre fatos que você lembre, desde o momento do seu nascimento, construindo dessa forma, uma linha do tempo da sua infância.

Sugestões de elementos que seu texto pode apresentar:

- o lugar onde nasceu;
- as características desse local;
- as características gerais da sua família;
- o que você costumava fazer para se divertir;
- a que lugares você costumava ir e com quem;
- com quem você brincava;
- como eram as brincadeiras na sua infância;
- um fato interessante ou marcante que tenha acontecido durante um passeio, uma viagem, uma festa de aniversário, etc. (Pode ser referente a você ou a outra pessoa);

Além dos aspectos mencionados acima, descreva as experiências e sentimentos vividos por você. Lembre-se também de usar referências de tempo e indicar a localização dos fatos relatados.

Produza seu texto com o **mínimo de 25 e o máximo de 35 linhas**.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_
- 7 \_\_\_\_\_
- 8 \_\_\_\_\_
- 9 \_\_\_\_\_
- 10 \_\_\_\_\_
- 11 \_\_\_\_\_
- 12 \_\_\_\_\_
- 13 \_\_\_\_\_
- 14 \_\_\_\_\_
- 15 \_\_\_\_\_
- 16 \_\_\_\_\_
- 17 \_\_\_\_\_
- 18 \_\_\_\_\_
- 19 \_\_\_\_\_
- 20 \_\_\_\_\_
- 21 \_\_\_\_\_
- 22 \_\_\_\_\_
- 23 \_\_\_\_\_
- 24 \_\_\_\_\_
- 25 \_\_\_\_\_
- 26 \_\_\_\_\_
- 27 \_\_\_\_\_
- 28 \_\_\_\_\_
- 29 \_\_\_\_\_
- 30 \_\_\_\_\_
- 31 \_\_\_\_\_
- 32 \_\_\_\_\_
- 33 \_\_\_\_\_
- 34 \_\_\_\_\_





Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Letras



### APÊNDICE D: TESTE DE PRODUÇÃO LINGUÍSTICA

Escola: \_\_\_\_\_

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

#### Teste-diagnóstico para alunos do 3º Ano do Ensino Médio

1) Complete as frases utilizando as palavras que estão entre parênteses, e acrescente uma preposição de forma a dar sentido aos enunciados.

1. Eu fui \_\_\_\_\_ com meus amigos. (uma festa de fim de Ano)

2. Você irá \_\_\_\_\_ no domingo? (circo Alegria)

3. Quando meus avós forem \_\_\_\_\_ irei com eles. (Itália)

4. Se eu fosse \_\_\_\_\_ levaria a encomenda dele. (apartamento do vovô)

5. Se você fosse \_\_\_\_\_ descobriria se estava fechada. (porta)

6. Meus amigos vão \_\_\_\_\_ comigo. (aquele balneário)

7. Minha mãe vai \_\_\_\_\_ todo fim de semana. (igreja de Santo Antônio)

8. Quando você for \_\_\_\_\_. (um portão)

9. O Homem foi \_\_\_\_\_ há muito tempo. (Lua)

10. Irei \_\_\_\_\_ no próximo fim de semana. (Bumbódromo)

11. Você foi \_\_\_\_\_? (Catedral de Parintins)

12. Hoje meu tio vai \_\_\_\_\_. Ele não está se sentindo bem. (um médico)

13. O pai vai com a filha \_\_\_\_\_ encomendar um lindo vestido. (costureira)

14. Hoje eu vou \_\_\_\_\_ da seleção Brasileira. (Jogo)

15. Quando você for \_\_\_\_\_ acompanharei você. (Loja de Sapatos)

16. Quando Lucas for \_\_\_\_\_ poderá descansar bastante. (sítio da vovó)

17. Se eu fosse \_\_\_\_\_. (passeata)

18. Você foi \_\_\_\_\_ sobre o clima? (Congresso)
19. Se Pedro fosse \_\_\_\_\_ no mês de julho. (Espanha)
20. Fui \_\_\_\_\_ reclamar sobre a situação da rua da minha casa. (vereador)
21. Você foi \_\_\_\_\_ fazer a queixa? (delegacia da mulher)
22. Os pais irão \_\_\_\_\_ dos filhos mais vezes. (colégio)
23. Quando eu for \_\_\_\_\_ fazer compras, avisarei você. (feira)
24. Se você fosse \_\_\_\_\_ levaria muita bronca. (ensaio)
25. Quando Paulo for \_\_\_\_\_ você deve acompanhá-lo. (Prefeitura)
26. Mamãe pediu que eu vá \_\_\_\_\_ acompanhada do meu irmão. (show da Ana Carolina)
27. Quando você for \_\_\_\_\_, por favor me chama. (biblioteca)
28. Se Eva fosse \_\_\_\_\_ de fora da casa, acharia um rato. (chuveiro)
29. Eu irei \_\_\_\_\_ semana que vem. (Espanha)
30. Você já foi \_\_\_\_\_? (Teatro Amazonas)
31. Eles foram \_\_\_\_\_ lavar as roupas. (uma ponte)
32. Se eu fosse \_\_\_\_\_, encontraria o João. (portão da fazenda)
33. Você foi \_\_\_\_\_ realizado na Semed? (um Encontro Pedagógico)
34. Elas vão sempre \_\_\_\_\_. (manicure)
35. Eu fui \_\_\_\_\_ pegar a sacola esquecida. (meu carro)
36. Você foi \_\_\_\_\_ cumprimentá-la pelo serviço oferecido? (enfermeira)
37. Sugeri que eles fossem \_\_\_\_\_. (um festival de música)
38. Mamãe pediu que eu fosse \_\_\_\_\_. (uma psicóloga)
39. Se você fosse \_\_\_\_\_ reclamar sobre sua nota, talvez ela fosse modificada. (professor)
40. Se eles fossem \_\_\_\_\_ pediria para trazerem o lanche. (padaria)



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Faculdade de Letras**



### APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Escola: \_\_\_\_\_

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

#### Questionário Social

▶ Há quanto tempo você mora nesse lugar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

▶ Sempre morou aqui? (se sim, gosta de morar aqui?) (se não, por que veio morar aqui?)

( ) Sim ( ) Não

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

▶ (Se sim) Como foi a sua infância aqui na comunidade? Houve muita mudança de como era antes em relação aos dias de hoje?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

▶ Se tivesse oportunidade, moraria em outro lugar? Por quê?

( ) Sim ( ) Não

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

▶ Seus pais sempre moraram aqui? (se sim, eles também gostam de morar aqui? Pensam em se mudar?) (se não, por que eles vieram morar aqui?)

( ) Sim ( ) Não

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

▶ Seus pais trabalham? Onde? (Informe a profissão deles, local de trabalho, se há deslocamento diário, semanal, etc.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

▶ O que você mais gosta de fazer no local onde mora? (Sugestões: festas, atividades de lazer, opções de gastronomia)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

▶ Você vai a festas ou outras atividades de lazer fora da comunidade onde você mora? Por quê?

( ) Sim ( ) Não

---

---

► O que é atrativo para os moradores dessa localidade? (Fale sobre as facilidades de serviços na comunidade, como por exemplo, custo de vida, violência, mobilidade local, etc.)

---

---

► O que não é atrativo para os moradores da comunidade? (Fale de problemas da comunidade: informe, por exemplo, sobre violência, desemprego, falta de infraestrutura, saneamento básico, saúde, educação etc.)

---

---

► Quais os eventos sociais ou religiosos que são realizados na sua comunidade?

---

---

► Você acha que as pessoas da sua comunidade são solidárias e engajadas em questões sociais da sua localidade? Exemplifique:

---

---

► Você acha que a sua comunidade tem mais pontos positivos ou negativos? Por quê?

---

---

► O que você faria para melhorar a sua comunidade. O que você acha que precisa ter na sua comunidade para que a qualidade de vida seja melhor?

---

---

► Você já foi a outros municípios do Amazonas ou a outros estados do Brasil? (Se sim, relate como foi sua viagem). Para que lugar você foi? O que fez lá?

---

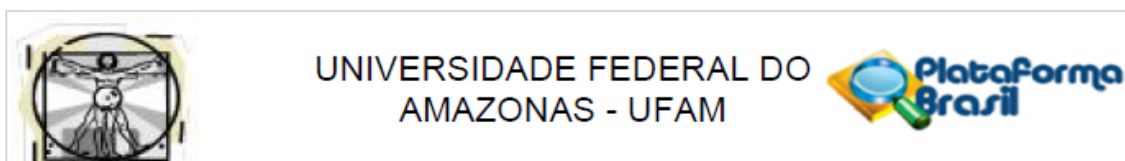
---

► Você tem algum lugar do Brasil ou do mundo que você sonha em conhecer? Se tivesse a oportunidade para onde você iria e por quê?

---

---

Fonte: Freitag, R. M. K. *Documentação sociolinguística [recurso eletrônico]: coleta de dados e ética em pesquisa*/Raquel Meister Ko. Freitag. – São Cristóvão: Editora UFS, 2017. Adaptado.

**ANEXO: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS (CEP)**

Continuação do Parecer: 4.052.970

Ausência	teste_2.pdf	22/05/2020 16:32:00	LAURIANE TEIXEIRA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	teste_1.pdf	22/05/2020 16:31:02	LAURIANE TEIXEIRA DE LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 27 de Maio de 2020

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com