UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (ProfLetras)

ISABEL DOS SANTOS MAGALHÃES GOMES

DA SÓCIO-HISTÓRIA À CONTEMPORANEIDADE DA PREPOSIÇÃO *PARA*: SUA ANÁLISE NA ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA RURBANA

Orientador: Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

2019

ISABEL DOS SANTOS MAGALHÃES GOMES

DA SÓCIO-HISTÓRIA À CONTEMPORANEIDADE DA PREPOSIÇÃO *PARA*: SUA ANÁLISE NA ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA RURBANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Mestrado Profissional em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Sócio-História

Orientador: Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2019

G612s

Gomes, Isabel dos Santos Magalhães.
Da Sócio-História à contemporaneidade da preposição *para:* sua análise na escrita de alunos do 9º ano de uma escola rurbana. /Isabel dos Santos Magalhães Gomes, 2019.
167f.
Orientador (a): Dr. Jorge Augusto Alves da Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2019.
Inclui referência F. 150 - 155.
1. Preposição *para*. 2. Sociolinguística – Ensino de Língua Portuguesa. 3. Sócio-História. 4. Sala de aula. I. Silva, Jorge Augusto Alves da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. III. T.

CDD 415.07

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB- Campus Vitória da Conquista -BA

ISABEL DOS SANTOS MAGALHÃES GOMES

DA SÓCIO-HISTÓRIA À CONTEMPORANEIDADE DA PREPOSIÇÃO *PARA*: SUA ANÁLISE NA ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA RURBANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Mestrado Profissional em Letras.

Data da aprovação: 12 de abril de 2019

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva
Orientador

Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa
Examinadora

Prof. Dr. Lucas Santos Campos
Examinador

A todos os meus colaboradores e incentivadores nesse caminho, repleto de delícias e dores, que é o de pesquisadora. E, em especial, aos meus pais, Crispim Teodorio da Silva e Rita Pereira dos Santos, ambos *in memoriam*, que há muito, arriscaram-se a uma vida, nada fácil, na cidade, para possibilitar a mim e a meus irmãos a oportunidade de continuar estudando.

AGRADECIMENTOS

Não tenho muito o que fazer, só agradecer tudo que já foi feito.
(Wesley D'Amico)

Na verdade, outorgo-me o direito de adaptar essa frase para "Não tenho muito o que dizer..." já que palavras não são o bastante para agradecer a todos que colaboraram comigo nesse percurso enquanto mestranda, ainda assim, imitando D'Amico, o que posso *fazer se não agradecer tudo que foi feito*.

Primeiramente, por Deus, Aquele que é luz em meu caminho, iluminando minha vida e todos os meus projetos. Tenho esta certeza: é o Espírito Santo de Deus que nos capacita, dando-nos condições de alcançar até o inimaginável.

Por meus pais, Rita e Crispim *in memoriam* que tanto fizeram para que eu adentrasse ao mundo acadêmico. Acredito que, onde quer que estejam, cuidam de mim. Mais esse passo, dedico a memória de vocês.

Por meus familiares, irmãos, sobrinhos, cunhados, que, além dos incentivos, sempre se colocaram disponíveis nos momentos de maiores dificuldades. Em especial, minha cunhada e amiga Jó, por socorrer-me, assumindo algumas das minhas tarefas para que eu dispusesse de mais tempo para me dedicar à pesquisa.

Por meu esposo, Miracildo, e minhas filhas, Bella e Gabi. Pelo apoio constante, pela compreensão diante das minhas ausências, enquanto esposa e mãe. Minhas meninas, que meu esforço seja motivação para vossas vidas de estudante.

Pela turma IV do ProfLetras/UESB, colegas, amigos, companheiros. Juntos vivemos momentos de euforia, de incertezas, de conhecimento. Grata pelo companheirismo de todos. Mais de perto Judite, que por termos o mesmo orientador, aproximamo-nos e compartilhamos dúvidas e descobertas. Também Patrícia e Sol, linhas de pesquisa, aparentadas, levou-nos a algumas confabulações e troca de informações.

Por Lécio, colega, amigo, mestrando do PPGLin/UESB, orientador em comum possibilitou que nos conhecêssemos e eu ganhei muito com isso. Obrigada pela partilha de materiais, pelas indicações de leitura, pela disponibilidade em me ouvir e me ajudar sempre que possível.

Por meu orientador, Prof. Dr. Jorge Augusto, homem das Letras e da história das Letras. Quanto conhecimento encerrado em um só ser humano. Gratidão imensa por compartires comigo a possibilidade de beber da tua fonte, pelo cuidado e atenção ao tratar da nossa pesquisa e pela paciência em elucidar minhas incertezas.

Pela Prof.ª Dr.ª Valéria, personificação de dedicação e energia, coordenadora do ProfLetras e entusiasta de uma vivência acadêmica mais completa, incentivando-nos à participação em eventos, à pesquisa e a produção contínuas. Meu muito obrigada, pelos constantes estímulos, por acreditar em meu potencial como estudante e por se colocar sempre disponível a mim, contribuindo imensamente para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Pelo Prof. Dr. Lucas Campos que, com o professor Jorge e a professora Valéria, aceitou compor a banca examinadora desta pesquisa, na qualificação e na defesa. Homem gentil e erudito. Sou muito grata por dispor do seu tempo para leitura minuciosa do nosso trabalho e pelas significativas observações e sugestões para enriquecimento desse.

Por todos os docentes do ProfLetras, os quais disponibilizaram tempo e zelo para conduzir-nos pelo caminho da ciência. Obrigada pela dedicação de sempre. As contribuições de vocês, certamente, tornaram-me uma profissional e uma pesquisadora melhor. Também agradeço à secretaria do Mestrado Profissional, pela presteza e competência em seu atendimento.

Pela UESB que nos oportunizou a ampliação dos estudos através do Mestrado Profissional em Rede, ProfLetras/CAPES, Programa ao qual também sou agradecida, pois a sua existência tem sido essencial para a formação de nós docentes de Língua Portuguesa em todo o Brasil.

Pela Família Janus, que me acolheu sem restrições. Gratidão pelos momentos de fomentação ao estudo, introduzindo-me ainda mais no mundo da pesquisa.

Pela direção do Colégio Estadual Anísio Teixeira, instituição em que leciono e que constitui *locus* desta pesquisa. Obrigada por compreender determinadas necessidades do docente com dupla função em situação de pesquisador e pela colaboração fornecendo-me informações importantes para este trabalho.

Pelos colegas e amigos da família CEAT, os quais me incentivaram constantemente, especialmente o grupo de linguagem. Em particular, minhas amigas Neuza, Síntia, Débora e Lucymary, que além dos incentivos e de confiança em mim (mais do que eu mesma),

cooperaram comigo em momentos significativos dessa minha trajetória como mestranda. Serei sempre grata a esses parceiros da lida e da vida.

Pelos alunos do 9º ano A do turno matutino, que aceitaram se tornar a comunidade de utentes para averiguação do fenômeno em estudo neste trabalho. Obrigada por participarem comigo de momentos tão importantes para nossa pesquisa. Também sou grata aos pais e/ou responsáveis por esses discentes, pois sem a autorização deles o caminho trilhado seria mais tortuoso.

Por meus alunos todos que, de maneira geral, ao me saberem novamente estudante, compreenderam alguns absentismos e divagações. Motivaram-me, recorrentemente, com congratulações a cada passo dado, sempre demonstrando interesse pelo meu trabalho. Gratidão a essas criaturas que anseiam pelo novo e inspiram-me a continuar caminhando.

Pelos colegas e amigos da Escola Municipal José Rodrigues do Prado. Agradeço a confiança depositada em mim e os estímulos para meu retorno à vida acadêmica. Gratidão mais aproximada a Nélia, pessoa extremamente humana, que enquanto diretora agilizou para que a Secretaria Municipal de Educação (SMED), órgão ao qual também agradeço, liberasse-me das atividades pedagógicas afim de que eu pudesse me dedicar mais aos estudos.

Por todos que, de alguma maneira, colaboraram com este trabalho, incentivando-me, ouvindo-me, apoiando-me. Gratidão é a palavra que melhor expressa os vários sentimentos latentes em mina alma e em meu coração. Muitíssimo obrigada!

“[...] A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
Ao passo que nós
O que fazemos
É macaquear
A sintaxe lusíada [...]" .

(*Evocação do Recife – Manuel Bandeira*)

Palavras

Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes
Palavras não são frias
Palavras não são boas
Os números pra os dias
E os nomes pra as pessoas
Palavra eu preciso
Preciso com urgência
Palavras que se usem
em caso de emergência
Dizer o que se sente
Cumprir uma sentença
Palavras que se diz
Se diz e não se pensa
Palavras não têm cor
Palavras não têm culpa
Palavras de amor
Pra pedir desculpas
Palavras doentias
Páginas rasgadas
Palavras não se curam
Certas ou erradas
Palavras são sombras
As sombras viram jogos
Palavras pra brincar
Brinquedos quebram logo
Palavras pra esquecer
Versos que repito
Palavras pra dizer
De novo o que foi dito
Todas as folhas em branco
Todos os livros fechados
Tudo com todas as letras
Nada de novo debaixo do sol.

(Titãs)

RESUMO

À vista de tantas discussões sobre o ensino de gramática (POSSENTI, 1996; PERINI, 2000; ANTUNES, 2002; FRANCHI, NEGRÃO; MULLER, 2006; NEVES, 2009), entendemos que é significativo averiguarmos como a categoria preposicional, evidenciando, nesta dissertação, o item ***para***, tem sido, tratada no ambiente escolar, tendo como objetivo analisar, na escrita de alunos do 9º ano, se é mais recorrente, em contextos de verbos de movimento, o uso de ***PARA*** em oposição a ***A***. Para tanto, partimos da perspectiva histórica, considerando a propensão dessa categoria à regramaticalização desde a gênese do Português, conforme salienta Said Ali (1996 [1921]) ao afirmar que essas palavras se transmutaram no processo de traslado para a nossa língua. Discutimos também o que é proposto pela Tradição Gramatical, assentados em Cunha e Cintra (1985), Rocha Lima (2000) e Bechara (2004), contrapondo ao que é preconizado pela acepção de linguistas como Neves (2000), Perini (2010), Bagno (2011), Castilho (2016). É pertinente destacarmos que, trabalhos como este, em que estudamos a língua em uso, são relevantes por conceberem-na enquanto um sistema heterogêneo que se efetiva no processo de interação humana, do qual insurge constantes fenômenos linguísticos. Assim, a sala de aula constitui-se importante *locus* para esse tipo de estudo, sendo o nosso centrado na escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Anísio Teixeira, uma escola *rurbana*, objetivando averiguar quais fatores linguísticos e extralinguísticos têm condicionado o uso de ***para*** em oposição ao item ***a***, esteando-nos na hipótese que, num *continuum* de variação (rural *vs* urbano), o emprego de ***para*** vem concorrendo e, quiçá, sobrepondo-se ao de ***a***, mais condicionados por aspectos estruturais do que sociais. Nessa concepção, adotamos a metodologia da Sociolinguística Laboviana que prevê como condicionantes para ocorrências de variação e mudança na língua a correlação entre tais fatores, além de nortearmo-nos em trabalhos mais recentes sobre preposições como o de Mollica (2003) e Vieira (2009) para elegermos as variáveis mais significativas para análise do fenômeno. O *corpus* é formado por ocorrências de escrita de alunos extraídas de testes de percepção/avaliação e produções de texto realizados em ambiente escolar em duas etapas, uma enquanto sondagem e outra como proposição de atividade de abordagem/intervenção, a partir das quais investigamos a frequência de uso de um ou outro item, considerando as variáveis cogitadas, contextos que, a nosso ver, nos possibilitaram momentos significativos de reflexão sobre a língua em uso. Os resultados apontaram para a confirmação dos fatores linguísticos como mais condicionantes dessa variação, enquanto os extralinguísticos, também motivadores do fenômeno em investigação, têm demarcado a coocorrência das formas variáveis analisadas.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística, Sócio-História, sala de aula, preposição, *rurbano*.

ABSTRACT

In view of so many discussions about grammar teaching (POSSENTI, 1996; PERINI, 2000; ANTUNES, 2002; FRANCHI, NEGRÃO, MULLER, 2006; NEVES, 2009), we understand that it is significant to find out how the prepositional category, evidencing, in this dissertation, the item ***PARA***, has been treated in the school environment, aiming to analyze, in the writing of 9th grade students, if it is more recurrent, in contexts of movement verbs , the use of ***PARA*** as opposed to ***A***. In order to do so, we started from the historical perspective, considering the propensity of this category to the Portuguese language rule, as Said Ali points out (1996 [1921]) when affirming that these words were transmuted into the process of transfer to our language. We also discussed what is proposed by the Grammatical Tradition, based on Cunha and Cintra (1985), Rocha Lima (2000) and Bechara (2004), opposing what is advocated by the linguists such as Neves (2000), Perini (2010), Bagno (2011), Castilho (2016). It is pertinent to point out that works like this, in which we study the language in use, are relevant because they are conceived as a heterogeneous system that is effective in the process of human interaction, from which it insists constant linguistic phenomena. Thus, the classroom constitutes an important locus for this kind of research, being our centered in the writing of a group of 28 students from 9th grade, in an Elementary School II - Anísio Teixeira State College, a *rurban* school, with the purpose of ascertaining which linguistic and extra linguistic factors have conditioned the use of para as opposed to the item a, stepping us in the hypothesis that, in a continuum of variation (rural vs urban), the employment of PARA has been competing and, perhaps, overlapping with A, more conditioned by structural aspects rather than social ones. In this conception, we adopted the Labovian Sociolinguistics methodology that predicts the correlation between these factors as factors for the occurrence of variation and change in language, in addition to the more recent work on prepositions such as Mollica (2003) and Vieira (2009) to choose the most significant variables for phenomenon analysis. The corpus is composed of written students from the perception / evaluation tests, the activities that focus on the said variants and text productions, resulting from our proposal of approach / intervention carried out in a school environment, from which we investigated the frequency of use of one or another item, considering the cogitated variables. Experience that has enabled us, in teaching exercise to experience important reflection moments on the language in use. The results pointed to the confirmation of the linguistic factors as more conditioning of this variation, while the extralinguistic ones, also motivating the phenomenon in investigation, have demarcated the co-occurrence of the variable forms analyzed.

KEYWORDS: Sociolinguistics, Socio-History, classroom, preposition, *rurban*.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Síntese Normas 46

Figura 2: Foto do Colégio Estadual Anísio Teixeira 75

Figura 3: Mapa de localização do Colégio Estadual Anísio Teixeira em Vitória da Conquista 75

Figura 4: Foto da comunidade de participantes 77

Quadro 1: ***PARA*** e suas correlatas nas línguas românicas 57

Quadro 2: ***PARA*** na Tradição Gramatical. 64

Quadro 3: ***PARA*** na perspectiva linguística 69

Quadro 4: Etapas da pesquisa com data, especificação da atividade e tempo de duração 74

Quadro 5: Informantes: iniciais dos nomes, idade, série, diazonalidade, tipo de escola de origem e codificação 80

Quadro 6: Síntese das propostas de abordagem/intervenção 92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência geral de **PARA** e *A* nas atividades de Intervenção 113

Tabela 2: Valores de **PARA** vs *A* com a variável Traço semântico de permanência – Intervenção 116

Tabela 3: Frequência **PARA** com Traço semântico de permanência – Sondagem 118

Tabela 4: Valores de **PARA** com variável Monitoramento - Intervenção 119

Tabela 5: Valores de **PARA** com variável Natureza sintática do SN preposicional – Intervenção 122

Tabela 6: Valores de **PARA** com Natureza sintática do SN preposicional – Sondagem 123

Tabela 7 - Valores de **PARA** com variável definitude do SN locativo - Intervenção 125

Tabela 8: **PARA** vs *A* com variável definitude do SN locativo – Sondagem 126

Tabela 9: Valores de **PARA** com variável Animacidade do OI - Intervenção 127

Tabela 10: **PARA** vs *A* conforme a variável Traço de animacidade do OI – sondagem 128

Tabela11: Valores de **PARA** com a variável Configuração do espaço – Intervenção 129

Tabela 12: **PARA** vs *A* conforme a variável Configuração do espaço – Sondagem 130

Tabela 13: Valores de **PARA** conforme a variável Tipos de verbo – Intervenção 131

Tabela 14: **PARA** vs *A* conforme variável Tipo de verbo – Sondagem 133

Tabela 15: Frequência de ***PARA*** com os verbos de movimento: *voltar, ir, levar, vir, trazer* – Sondagem 134

Tabela 16: Valores de **PARA** com a variável Diazonalidade - Intervenção 136

Tabela 17: Frequência de **PARA** com a variável Diazonalidade – Sondagem 138

Tabela 18: Valores de **PARA** com a variável Sexo – Intervenção 139

Tabela 19: Frequência de **PARA** com a variável Sexo – Sondagem 140

Tabela 20: Valores de **PARA** com a variável Tipo de escola – Intervenção 141

Tabela 21: Frequência de **PARA** com a variável Tipo de escola – Sondagem 142

Tabela 22: Avaliação do grau de formalidade no uso de **PARA**, **A** e **PRA** – Sondagem 143

Tabela 23: Avaliação do uso de **PARA**, **A**, **PRA** e **PRO**: escrita vs fala – Sondagem 144

Tabela 24: Percepção/avaliação da forma inovadora **PRA** – Sondagem 145

Tabela 25: Percepção/avaliação da forma inovadora **PA** – Sondagem 146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Usos de **PARA** e *A* na escrita dos alunos – Intervenção 114

Gráfico 2: **PARA** vs *A* considerando o traço semântico de permanência – Intervenção 117

Gráfico 3: **PARA** vs *A* – variável Monitoramento – Intervenção 120

Gráfico 4: **PARA** vs *A* - Natureza sintática do SN preposicional - Intervenção 123

Gráfico 5: Frequência **PARA** vs *A* segundo Definitude do SN locativo – Intervenção 125

Gráfico 6: Valores de **PARA** vs *A* segundo a animacidade do OI – Intervenção 128

Gráfico 7: **PARA** vs *A* com a variável Configuração do espaço – Intervenção 130

Gráfico 8: **PARA** vs *A* conforme variável Tipo de verbo – Intervenção 132

Gráfico 9: Frequência de **PARA** com os verbos de movimento – Sondagem 135

Gráfico 10: Valores de **PARA** vs *A* segundo a variável Diazonalidade – Intervenção 137

Gráfico 11: Valores de **PARA** segundo a variável Sexo – Intervenção. 139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAVE	*African American Vernacular English* (Inglês Vernáculo Afro-Americano)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAT	Colégio Estadual Anísio Teixeira
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GT	Gramática Tradicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDP	Livro Didático de Português
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OD	Objeto Direto
OI	Objeto Indireto
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Português Europeu
PNE	Plano Nacional de Educação
SN	Sintagma Nominal
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa
VTI	Verbo Transitivo Indireto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **20**

1 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..... **24**

1.1 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil (sec. XX e XXI): reflexões sócio-históricas.....**27**

1.2 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: do Pós-estruturalismo ao advento da Sociolinguística.....**36**

1.3 Normas linguísticas e crenças linguísticas.....**43**

2 PREPOSIÇÃO *PARA* NA SÓCIO-HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA...**49**

2.1 O surgimento de *para* e sua ausência no Latim **51**

2.2 *Para* e suas correspondentes nas línguas românicas **54**

2.3 *Para* do arcaico ao contemporâneo **58**

2.3.1 Arcaico.....59

2.3.2 Moderno 60

2.3.3 Tradição gramatical 63

2.3.4 Visão linguística 65

3 METODOLOGIA.....**70**

3.1 Comunidade de participantes.....**70**

3.2 Valores de *para* vs a: controle das variáveis independentes.....**81**

3.2.1 Variáveis linguísticas.....82

3.2.1.1 Tipos de verbo.....**82**

3.2.1.2 Natureza sintática do SN preposicional.....**83**

3.2.1.3 Definitude do SN locativo.....**84**

3.2.1.4 Traço semântico de permanência.....**85**

3.2.1.5 Configuração do espaço.....**86**

3.2.1.6 Monitoramento.....**86**

3.2.2 Variáveis extralinguísticas.....87

3.2.2.1 Diazonalidade.....**87**

3.2.2.2 Sexo.....**87**

3.2.2.3 Tipo de escola.....**88**

3.3 *Pra, pro* e *pa*: uma abordagem quantitativa e qualitativa.....88
4 PROPOSTAS DE ABORDAGEM.....91
4.1 Aplicação das oficinas.....109
5 ANÁLISE DOS DADOS 112
5.1 Variáveis independentes linguísticas.....114
5.1.1 Traço semântico de permanência.....115
5.1.2 Monitoramento.....118
5.1.3 Natureza sintática do SN preposicional (adjacente ou não ao verbo) 120
5.1.4 Definitude do SN locativo.....124
5.1.5 Traço de animacidade do objeto indireto.....126
5.1.6 Configuração do espaço.....129
5.1.7 Tipo de verbo.....131
5.2 Variáveis independentes extralinguísticas.....135
5.2.1 Diazonalidade.....136
5.2.2 Variável Sexo.....138
5.2.3 Variável Tipo de escola.....140
5.3 Avaliação de adequação das formas PRA, PA e PRO.....142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....147
REFERÊNCIAS 150
ANEXOS.....156

INTRODUÇÃO

Em nosso percurso enquanto professora de Língua Portuguesa, sempre, encantou-nos a diversidade linguística do nosso idioma, o qual, desde muito tempo, é cantado em poemas e canções. A língua é do povo. Já dizia, lindamente, Manuel Bandeira, que a vida nos vem *"pela boca do povo, na língua errada do povo, língua certa do povo...*", pois é o povo que *fala com gosto*, que dá vida à língua. Assim sendo, compreendemos que, para além do seu ensino polarizado em certo e errado, centrado em padrões gramaticais tradicionais, o contexto da aula de Português deve tornar-se campo propício para a reflexão sobre a *língua em uso* conforme sugere Bortoni-Ricardo (2004).

Nesse sentido, sentimo-nos motivados a investigar a variação da preposição ***para*** em eventos de escrita dos nossos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, visto que formas variantes desse item lexical (*pra, pras, pro...*) faziam-se presentes em textos produzidos por eles. Especializando um pouco mais o estudo, optamos por averiguar sua competição com a preposição *a*, que por se assemelharem semanticamente, rivalizam em algumas circunstâncias, e, conforme preconizam os linguistas, é provável a substituição do item *a* por ***para***, devido à multifuncionalidade daquele o que levaria a um processo de opacidade. Partindo dessa perspectiva, delimitamos a variação da preposição ***para*** *vs* a preposição *a* enquanto nosso objeto de estudo, adotando como objetivo geral, para tal análise, estudar, na escrita desses alunos de uma escola *rurbana*, a ocorrência desse fenômeno em contextos de verbos inclusive de movimento, fato que é possível ser observado nestes exemplos: *Irei* ***para*** *São Paulo* vs *Irei* **a** *São Paulo*.

Isso posto, vale evidenciar que a categoria das preposições, muito dada à variação, passa por gramaticalização desde a gênese neolatina, já que foram, em sua maioria, advérbios latinos. Além disso, estudos hodiernos, que abordam a variação de algumas preposições, a exemplo de Mollica (2003) e Vieira (2009), induziram-nos a propor nova discussão acerca desse item gramatical, levando em conta os usos e valores a ele atribuídos pelos falantes do Português Brasileiro, destacando a escrita desses discentes.

Para maior especificação do nosso objetivo, tencionamos averiguar se fatores linguísticos como o tipo de verbo, a natureza sintática do SN preposicional, considerando a sua adjacência ao verbo, a definitude do SN locativo, a configuração do espaço, contexto de monitoramento e traço semântico de permanência têm favorecido a preponderância de ***para*** ou *a* nesses contextos de verbos mais dinâmicos, além de analisar se os fatores

extralinguísticos sexo, diazonalidade e o tipo de escola em que o discente iniciou seus estudos condicionam a recorrência de um ou outro dos itens em variação.

Assim, partimos da hipótese de que num *continuum* (rural *v*s urbano) o emprego de ***para*** vem concorrendo e, quiçá, sobrepondo-se ao de *a*, condicionado por motivações internas (linguísticas) e estilísticas e externas (extralinguísticas), salientando, entretanto, que essas últimas devem corroborar para a alternância do uso dessas variantes, vez que não podemos deixar de considerar que a língua é um fato social, suscetível a aspectos culturais, econômicos e contextuais.

Pormenorizando ainda mais o que conjecturamos sobre os fatores condicionantes, hipotetizamos que quanto ao aspecto linguístico: i) o tipo de verbo, contexto de monitoramento, a natureza sintática do SN preposicional e a definitude do SN locativo têm favorecido essa variação; ii) o traço semântico de permanência continua demarcando o emprego de ***para*** ou *a* como prescreve a Tradição Gramatical, inovando, contudo, na possibilidade de coocorrência desses itens motivada por esse fator; e iii) a configuração do espaço (+ e – aberto) podem influenciar o emprego dessas variantes e, no concernente ao monitoramento, hipotetizamos que em uma escrita menos controlada, é mais provável a prevalência de ***para***. Em se tratando dos elementos extralinguísticos, pressupomos que (diazonalidade, sexo e tipo de escola) têm motivado o fenômeno, ora, estudado.

É importante destacar que esta dissertação se apresenta estruturada em cinco seções. Na primeira, **Sociolinguística e ensino de Língua Portuguesa,** ancorados em autores e documentos (HOUAISS, 1981; MATTOS E SILVA, 1997; FARACO, 1998 , 2016; BRASIL-PCN, 1999; ANTUNES, 2003, 2005; BORTONI-RICARDO, 2004; LUCCHESI, 2004, 2015; ALKMIM, 2005; CAMACHO, 2005; ILARI;BASSO, 2006; WEINREICH, LABOV E HERZOG, 2006 [1968]; BUNZEN; ROJO, 2008; LABOV, 2008 [1972]; TARALLO, 2008; FERREIRA JR., 2010; BAGNO, 2011, 2017; BRASIL-BNCC, 2018) objetivamos esboçar, de forma sucinta, como se estruturou o ensino de Língua portuguesa ao longo do século XX e tem se apresentado neste início de século XXI, correlacionando-o ao desenvolvimento da Linguística e da configuração da Educação no Brasil. Na subseção 1.2, enfocamos a **Sociolinguística**, teoria que traz uma visão inovadora em relação à variação, a qual adotamos como uma das bases e como método deste trabalho. Discutimos também sobre as normas e crenças linguísticas que, a nosso ver, têm norteado o ensino de português em nossas escolas.

Na Seção 2, **Preposição *para* na Sócio-História da Língua Portuguesa,** partindo da perspectiva pancrônica, com intuito de delinear a trajetória desse item da sua formação aos usos atuais, investigamo-la em gramáticas históricas e latinas, (W. M. LINDSAY, 1915; SAID ALI, 1996 [1921]; COUTINHO 2011 [1938]; ERNESTO FARIA, 1938; NUNES, 1945), em compêndios tradicionais (CUNHA; CINTRA, 1985; ROCHA LIMA, 2000; BECHARA, 2004) e na concepção linguística (NEVES, 2000; ILARI *et al.*, 2008; PERINI, 2010; BAGNO, 2011;CASTILHO, 2016) para maior compreensão do variação em averiguação, a concorrência entre as formas prepositivas ***para*** e *a*.

Subsequentemente, na **terceira Seção**, embasados em Labov (2008 [1972]), Tarallo (2008), Coelho *et al* (2015), Lucchesi (2015), Macedo (2017), Mollica (2017), Oliveira e Silva (2017), evidenciamos a **Metodologia** do trabalho, na qual tratamos dos aspectos linguísticos e extralinguísticos que conjecturamos como prováveis condicionantes do fenômeno em estudo, além de descrevermos a comunidade de participantes, o *locus* e as etapas da pesquisa. Discutimos também, de forma concisa, os valores de ***para*** em concorrência com *a*, ao discorrermos sobre o controle das variáveis independentes.

Ao que segue, na **Seção 4, Propostas de abordagem**, explicitações de algumas possibilidades de abordagem do fenômeno em estudo, mais voltadas, como dissemos no início, para a viabilidade de reflexão sobre a língua, como ela, de fato, é utilizada e, por vezes, moldada, ressignificada, por seus usuários, pois são os utentes que dão o "tom" da língua. Atividades que tencionam subsidiar os discentes com ferramentas que lhes permitam o uso mais consciente e eficaz do seu idioma em circunstâncias reais, vez que nossa proposta é de natureza interventiva.

Em continuidade, na **Seção 5**, **Análise dos dados**, na qual, ainda, considerando os valores de ***para*** vs *a*, agora, relacionando-os às variáveis independentes (linguísticas, não linguísticas e estilísticas), propusemos a descrição e discussão dos fatores que têm favorecido, de fato, a escolha do discente utente. Para tanto, tomamos com referência os trabalhos de Mollica (2003) e Vieira (2009) para análise das variáveis estruturais e elucubrações de Coelho *et al* (2012), Gryner e Omena (2017), Macedo (2017) e Paiva (2017), acerca dos fatores extralinguísticos e contextuais.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais, uma síntese de tudo que foi discutido ao longo deste estudo e os resultados conclusivos, obtidos a partir da análise dos dados rodados no programa *Goldvarb X*.

É muito importante ressaltarmos que trabalhos como o nosso são relevantes na medida em que tratam de experiência pedagógica, podendo vir a nortear a prática ou pesquisa de outros educadores, além de possibilitar a discentes do Ensino Fundamental e Médio, oportunidade, ímpar, de discussão sobre a língua ensinada pela escola e a língua do seu cotidiano, consistindo, pois, em uma alternativa real de reflexão sobre a língua em uso, vez que esta é uma dissertação cujo foco é o estudo da variação no contexto da sala de aula.

1 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme destacamos na **Introdução**, a nossa dissertação é de base sócio-histórica e sociolinguística, mas está vinculada ao contexto de sala de aula, o que poderia caracterizá-la como um estudo voltado para a *Sociolinguística Educacional*, termo que ganha, paulatinamente, importância no meio acadêmico e no meio escolar graças à popularização de obras preocupadas na aplicação da Linguística na compreensão e intermediação de problemas de ensino-aprendizagem, tais como algumas obras de Stella Maris Bortoni-Ricardo (*Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula* (2004)) a qual traz reflexões sobre a chegada de utentes de camadas sociais populares à escola, a tão sonhada democratização e universalização do ensino fundamental e básico.

A formação de Bortoni-Ricardo delinearia essa vocação para associar a Sociolinguística à Educação; ademais, não podemos esquecer que as pesquisas de Labov (1967)[1] surgiram dentro do Departamento de Educação da Universidade de Colúmbia a fim de responder à questão: "O dialeto falado pelas crianças do Harlem (Nova York) é a causa do fracasso no aprendizado da leitura?" Se aplicarmos o caso estudado por Labov à nossa realidade vamos chegar à compreensão de que o dialeto dos negros do Harlem poderia ser, *mutatis mutandis*, comparado às diferenças de competências que podemos verificar nos residentes de zona rural que vão morar ou estudar na zona urbana, em outros termos, do campo para cidade, aliás, um dos títulos de outra obra de Bortoni-Ricardo (2011).

Mas o que seria mesmo essa forma de pensar a Sociolinguística no contexto escolar? Marcos Bagno (2017) definiu de forma inequívoca o que vem a ser a Sociolinguística Educacional:

> Conjunto de reflexões e de práticas que objetivam dotar a **educação linguística** de um suporte teórico e metodológico capaz de promover um ensino-aprendizagem de língua materna [...] em que seja possível levar em conta o **repertório linguístico** dos aprendizes para, com base nele, ampliar sua competência comunicativa (BAGNO, 2017, p.428, grifos do autor).

[1]A pesquisa é iniciada em 1967, entretanto a publicação dos resultados ocorre em 1969 na obra "The logic of non-standard English".

Pelo exposto, sobressaem duas questões que nos interessam particularmente. A primeira é a compreensão de que o papel do docente no processo ensino-aprendizagem está ligado à concepção de educação linguística que ele emprega como suporte teórico-metodológico advindo de sua formação. Nesse ínterim, as pesquisas sociolinguísticas e sócio-históricas podem contribuir para "oferecerem" ao docente um novo norte, dentro das diretrizes educacionais. A segunda direciona-se à ampliação comunicativa (HYMES, 1974) que se enrijece com o vernáculo (LABOV, 1972) do aluno e não limita o trabalho docente ao coletar vícios e "reprochá-los" como sói ocorrer na educação apegada à Tradição Gramatical.

Historicamente, entre nós, Mattos e Silva (1997) já apontara que a língua tratada pela educação formal (religiosa ou laica) está ligada à chamada "violência simbólica[2]", termo explorando pela sociologia de Bourdieu. Ao esboçar conceitos preliminares sobre escolas e normas, Mattos e Silva (1997) assegura que a escola, entre os povos ocidentais e cristãos, tem estado, desde sempre, a serviço do Estado e da Igreja, adotando uma postura de conservação e consagração, advindo daí a legitimação e a exigência de um padrão de língua idealizado como matéria principal das aulas de português, o que, segundo a autora, configura-se como uma forma de violência, ainda que simbólica, para a maioria daqueles que passam pela instituição escolar. E, nesse sentido, acrescentamos que aqueles se incluem na instituição escolar passam por um processo de violência ou sujeição[3], já que sua forma de falar ou sua variante vai ser tida como "o outro", o que (de ordinário) se contrapõe à educação formal. Para a estudiosa, a imposição das línguas nacionais às colônias do Novo Mundo é exemplo dessa violência, o que em casos extremos culminou com o extermínio de línguas e culturas.

Falando de uma forma mais específica e sem se referir especialmente ao espaço escolar, Houaiss (1981), ao delinear a trajetória da instituição (institucionalização) da Língua Portuguesa como idioma oficial do nosso país, reafirma a sobreposição de uma língua europeia aos falares do nosso território colonizado, assegurando que tal idioma se impôs a nós, tornando-se nacional, oficial e de ensino irrestrito e obrigatório; no entanto,

---

[2] A violência simbólica, ao contrário da violência física que pode ser facilmente percebida pelo agredido, faz com que aquele que a sofre considere natural a submissão extrema a seu opressor. A naturalização da agressão faz o que sofre a violência enxergá-la como parte da ordem social. Dessa forma, a violência torna-se não apenas natural, mas legítima. Para maior aprofundamento na questão, sugerimos o esclarecedor texto de Jean-Michel Landry (2006), disponível em http://www.aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/sites/aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/files/landry2006.pdf acessado em 01.03.2019.

[3] Alhures aparece o termo "assujeitamento" não reconhecido ainda, mesmo pelo tão flexível PVOLP.

assevera que não somos uma nação unilíngue, dado, como o sabemos, aos tantos falares que constituem e diversificam o Português Brasileiro (PB) em relação ao Europeu (PE) que aqui foi, inicialmente, implantado. O autor é ainda mais enfático quando declara que "[...] a situação linguageira no Brasil presente derivou de uma profunda e intensa luta glotofágica e etnocida, pois o português 'venceu' comendo línguas e matando culturas." (HOUAISS, 1991, p.50), ratificando a coercividade[4], quiçá incônscia, desse processo de implantação da Língua Portuguesa em terras brasileiras.

O ensino de Língua Portuguesa em tal contexto é herdeiro da tradição que espelha os processos de implantação da Língua Portuguesa em nossa terra. E prova inconteste de tal situação encontramos na fala de Ferreira Jr. (2010) que soube bem resumi-la:

> Em outras palavras, elitismo e exclusão formam o binômio que marcou os "500 anos" da História da Educação Brasileira. Da longa hegemonia jesuítica de 210 anos, no período colonial, até o final do século XX, a educação escolar brasileira significou, a um só tempo, tanto exclusão das classes populares como formação intelectual das elites econômicas que secularmente governam o Brasil (FERREIRA JR., 2010, p.13).

É nesse longo processo educacional excludente e elitista que se delineia o ensino de Língua Portuguesa, conforme nos faz entender Araújo e Araújo (2009) ao especificar que o ensino era bem distinto para discentes pertencentes às elites e advindos do povo, os não-brancos que constituíam a maioria da população brasileira, estabelecendo-se, assim, desde os primórdios, a polarização no ensino e na língua o que reforçava, nas palavras dos autores, a manutenção de "[...]uma minoria culta e letrada e dessa "realidade linguística polarizada" (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p. 102).

---

[4] Além do exposto, Houaiss (1991) faz uma breve incursão na nossa história, esboçando, suscintamente, o transcurso da Língua Portuguesa entre nós, esclarecendo que desde o início do século XIX, o idioma português já se ia tornando majoritário, deixando em plano secundário os demais falares, indígenas, africanos, coloniais. Destaca que, na modalidade escrita e lida em público, a língua oficial, desde sempre foi a Língua Portuguesa, ressaltando que, até 1920 (o início do século XX), os utentes, ideologicamente, assim a concebiam: i) enquanto portuguesa e dos portugueses, numa associação à subordinação passiva aos donos do idioma; ii) portuguesa e dos brasileiros, assumindo-a como língua de adoção que deveria ser apreendida em sua pureza e padronização e iii) como bem comum, ao qual é possível, admitir variações. Todavia, é perceptível que, até então, a prevalência é do idioma europeu canonizado – o literário espelhado em escritores portugueses. Esse é o modelo a ser seguido, com pequenas divergências aqui e acolá durante esse período e que, certamente, ainda, ocupa primazia nos ambientes de ensino. Tanto que, como assevera o autor, as gramáticas, os gramáticos, a imprensa, os policiadores da língua escrita, em nosso país, ainda defendem e apoiam a noção de norma normatizadora, purista, ceticista e casta, evidenciando que a perspectiva linguística defendida pela sociedade brasileira e, consecutivamente, pela instituição escolar não tem concebido, ao longo da história, a Língua Portuguesa enquanto heterogênea, passível de variação e mudança, mesmo em tempos modernos nos quais estudos linguísticos comprovam que fatores, históricos, sociais, discursivos, contextuais, estilísticos, semânticos... são determinantes no uso concreto de uma língua por seus utentes.

Para maior sustentação do exposto, discutiremos nas subseções seguintes como se configurou e tem se configurado o ensino de Língua Portuguesa, em nosso país, nos séculos XX e XXI, delineando, de forma breve, sua trajetória do pós-estruturalismo ao estabelecimento da Sociolinguística, encerrando com uma sucinta abordagem acerca de norma e crença linguísticas, sendo essas últimas, questões que, a nosso ver, norteiam a percepção que se tem de língua e, indutivamente, do seu respectivo ensino.

1.1 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil (sec. XX e XXI): reflexões sócio-históricas

De acordo com o prenunciado, nesta subseção apresentamos, em linhas gerais, a configuração do ensino de Língua Portuguesa em nossas instituições educacionais durante o século XX e nestes anos primevos do século XXI, perpassando pela constituição do Português como idioma hegemônico entre nós, além da necessária correlação entre a história da educação em nosso país e o ensino de LP.

Para Matos e Silva (1997), a escola, de certa forma, legitima ainda hoje a ideia de que os falantes nativos do Português do Brasil oriundos de classes menos favorecidas economicamente, por vários fatores sociais ou não, não dominam a variedade ensinada na escola a qual, por sua vez, também não se propõe a pensar em resolver o problema, contribuindo, decisivamente, para insucesso dessa massa estudantil. Entendemos nós, pois, que impondo nas aulas de português uma única forma, um único padrão de língua, adotando a polarização de certo *vs* errado, estaremos, de certa forma, violentando nossos alunos e conduzindo-os ao fracasso escolar, como salienta a autora. Tal prática é constatada quando os livros didáticos reproduzem os famigerados “vícios de linguagem” denominando-os inclusive de plebeísmos ou provincianismos, em referência direta à origem daqueles que “cometem” os desvios, conforme comprovou Santos (2018).

Consonantemente, Faraco (2016), ao tratar da historicidade da hegemonia da LP no Brasil, afirma com estas palavras que “[...] o português popular é alvo de arraigado e ativo desprezo pelos falantes do português dito culto, desprezo que se manifesta na mídia, *no sistema escolar* e nas diversas situações interacionais do cotidiano” (FARACO, 2016, p.137, grifo nosso) e, não obstante, essa é uma realidade que parece se perpetuar. Tais asserções nos possibilitam pressupor que, mesmo após o advento da Sociolinguística, na

prática, é ainda insípido o tratamento dado ao ensino das várias possibilidades de uso da língua nas aulas de português em nossas instituições de ensino.

Adentremos, pois, às questões sócio-históricas mais precisamente.

Estudos históricos sobre educação e ensino de Língua Portuguesa no Brasil (MATTOS E SILVA, 1997; ILARI; BASSO, 2006; FERREIRA JR. 2010; FARACO, 2016) indicam que no início do século XX, apesar de o Português do Brasil sofrer mudanças estruturais significativas, as nossas instituições educacionais são, ainda, marcadas por resquícios do período imperial e colonial, mantendo o mesmo sistema elitista e excludente de outrora, no qual se privilegia o padrão canônico europeu no ensino de língua portuguesa[5]. Nessa linha, Ferreira Jr (2010) observa que o Grupo Escolar[6], uma das escolas típicas desse período, situava-se apenas nas cidades, atendendo, essencialmente, aos filhos das classes mais abastadas.

Assim, o aparelho de ensino escolar tinha como ferramenta principal os manuais de gramática normativa que sempre foi uma forma de distinção de classes, não se podendo negar que tal conhecimento esteve, invariavelmente, em sintonia com o modelo de língua usado pelos grupos considerados cultos e socioeconomicamente mais favorecidos, destacando a não existência histórica de uma "gramática da língua dos pobres" (ILARI; BASSO, 2006, p.208). Ficando claro que desde o início o ensino do português, enquanto língua materna, assentou-se na variedade europeia padrão tomada como oficial, literária e escolar, o que reitera a asserção de Mattos e Silva (1997) no concernente ao fato de o

---

[5] A esse respeito, Ilari e Basso (2006) destacam a importância dos anos finais do século XIX e primeiros do século XX para a história do PB, período marcado por acontecimentos externos à nossa língua, mas que a afetaram significativamente, a saber: i) maturidade da literatura brasileira com Machado de Assis; ii) instituição da Academia Brasileira de Letras; iii) consolidação de editoras exclusivamente nacionais; iv) amadurecimento da imprensa; e v) campanha pela alfabetização em massa, fatos que favoreceriam, segundo os autores, nesse contexto republicano inicial, a proposição de instituições públicas laicas e de qualidade e a produção de compilações incipientes de textos de autores nacionais para serem usados nas escolas. Entretanto, mesmo com tantos fatos que concorreriam para uma mudança na forma de pensar e estruturar o ensino de língua materna é evidenciado a reafirmação da primazia da variedade europeia sobre a nacional, conforme esclarecem: "A imagem de língua que prevalece na sociedade é a que se pode retirar dos escritores antigos, e a mesma preocupação de preservação da pureza da língua na literatura parnasiana [...]" (ILARI; BASSO, 2006, p.p.84-85). Para esses autores, a situação não ficaria restrita à língua literária, mas chegaria à gramática: "[...] também aparece em vários gramáticos que, em seus escritos, combatem estrangeirismos desnecessários e as formas de expressão mais tipicamente populares, encaradas como uma possível 'corrupção'" (ILARI; BASSO, 2006, p.p.84-85 – grifo dos autores).

[6] Segundo Ferreira Jr. (2010), a partir da República foram criadas, nos anos primeiros do século XX, duas escolas típicas: o Grupo Escolar e a Escola Normal. A última destinada à formação de professores e a primeira ao ensino elementar, cuja "tarefa era educar os cidadãos da República, isto é: ler, escrever e contar, além dos conhecimentos básicos das ciências, história e geografia." (FERREIRA JR, 2010, p.55).

utente nativo do PB, por vezes, estranhar tal variedade, não a identificando como sua língua.

É oportuno, ressaltar, segundo propõe a referida autora, que é a partir do século XX, que a Linguística, ao se voltar para a língua falada, propõe, ancorada em pressupostos científicos, a incontestabilidade da heterogeneidade, imbricada a fatores sociais como característica imanente de qualquer idioma, não devendo, pois, haver valoração hierárquica de variantes, quer sejam orais ou escritas, cultas ou populares, abalando, assim, séculos de tradição gramatical, ao menos, no mundo ocidental, em que a língua é concebida como a variante usada pela classe dominante, socialmente privilegiada. Assevera ainda que nessas sociedades, estratificadas em classes, as formas populares que não usufruem de prestígio, são avaliadas negativamente e, em consequência, são estigmatizadas[7].

Nesse contexto, é indubitável que o cenário predominante nas escolas é o do elitismo e da exclusão. A esse respeito, Ferreira Jr. (2010), ao tratar da reforma da educação brasileira que institui o ensino secundário na década de 1930, assevera que essa modalidade, da forma como era ofertada, permanecia restrita aos jovens advindos das classes dominantes. No concernente ao ensino de Língua Portuguesa, parece-nos prevalecer o modelo centrado na gramática normativo-prescritiva pautada no cânone luso-brasileiro, como podemos depreender do que postulam Bunzen e Rojo (2008), ao delinear um breve histórico do Livro didático de Português (LDP), no Brasil. Os autores, citando Batista *et al* (2004), afirmam que o ensino de LP, durante longos anos, deu-se por intermédio de cartilhas e livros de leitura nos primeiros anos escolares e, nas turmas mais adiantadas, através de seleções antológicas, compêndios gramaticais, manuais de retórica e poética. Assim eles descrevem esses recursos didáticos:

> [...] tínhamos, basicamente, coletâneas responsáveis pela seleção de textos literários em prosa e verso representativos de autores portugueses e brasileiros tidos como pertencentes ao cânone, que eram apresentados aos alunos, seguidos de breves comentários, notas explicativas e, algumas vezes, de um vocabulário (BUNZEN; ROJO, 2008, p.76).

---

[7]O que é ratificado por Lucchesi (2015), ao declarar que em inícios do século XX, a situação da polarização sociolinguística no Brasil, já há muito existente, apenas muda de foco, não mais se opõe a língua da aristocracia colonialista dominante aos falares dos grupos dominados (índios e africanos) , senão, distingue-se, linguisticamente, as classes privilegiadas das marginalizadas, diferenciação que é ampliada, segundo o autor, pela disseminação do preconceito linguístico em ambiente escolar e, acima de tudo, através da mídia popular, legitimando, assim, a perpetuação das relações de dominação dos que se mantêm no poder.

Por outro lado, alguns gramáticos já discutiam a língua enquanto um sistema maleável, que se encontra em constante estruturação, a exemplo de J. J. Nunes (1945) que propõe uma vertente popular ao tratar da formação de palavras no Capítulo V do seu *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*. Ainda que, não se atente para aspectos sociais, atuando nesse processo de variação e mudança, o autor conjectura a frequente incorporação de novos itens ao português os quais podem permanecer no léxico ou serem cambiados por outros, antevendo, pois, o dinamismo inerente à língua, como se pode depreender nesta asserção "[...] a língua está em contínua elaboração, expelindo de si elementos que por motivos vários perderam a vitalidade e substituindo-os por outros que nela entram com toda força e pujança de seres novos, para mais tarde desaparecerem também por sua vez" (NUNES, 1945, p. 352-353). Mesmo assim, como já o dissemos, não é perceptível, aqui, substância para acreditarmos numa possível reflexão, em situação de ensino de LP, nesse período, das formas variantes usadas pelas classes menos privilegiadas, vez que a proposição do autor, aproxima-se mais da proposta dos neogramáticos de que as mudanças são categóricas e uniformes.

Por outro lado, foi o advento da Sociolinguística na segunda metade do século XX que deu impulso aos estudos sobre variação, acrescentando-lhes a dimensão socioeconômica (sexo, faixa etária, nível de escolaridade, classe social) à perspectiva geográfica já estabelecida pelos dialetólogos[8], além de assumir como decisiva, para compreensão da heterogeneidade, a correlação de fatores internos e externos à língua.

Em sua fase atual, a Sociolinguística muito já contribuiu para que se pudesse, paulatina e continuamente, depreender questões relativas à variação e à mudança no Português Brasileiro. Questões como normas, prestígio social e usos estão sendo aos poucos introduzidas no Ensino Fundamental a fim de que a escola possa exercer seu papel de formação de cidadãos com direito à cidadania. De acordo com Camacho (2005), há uma pressuposição de que o papel da escola é suprir as aparentes deficiências socioculturais trazidas pelos discentes, entendendo o ensino de LP como a permuta da norma popular pela variedade estandardizada, indo de encontro ao que defende a Sociolinguística a esse respeito ao postular que variações linguísticas não devem passar por filtro valorativo. Para ele, "[...]é outra a tarefa fundamental da pedagogia da língua

[8] Faraco (1998) assinala que a Dialetologia, que se institui enquanto disciplina a partir do século XIX, traz grandes contribuições para os estudos da variabilidade e mudança linguísticas, vez que observava a diferenciação linguística numa certa área geográfica.

materna: cumpre-lhe despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação" (CAMACHO, 2005, p.69).

Vale destacar que o objetivo desta subseção é discutir o ensino de LP durante o século XX e início do século XXI, entretanto compreendemos como salutar a contextualização dos estudos científicos acerca da língua, nesse período, no sentido da correlação desses com as práticas docentes nas aulas de português, para um melhor entendimento da ideologia que prevalece em nossas instituições educacionais e qual o aparato didático-pedagógico de que dispõe o professor para o seu trabalho. Importa salientar que tudo que expusemos e ainda vamos expor nesta subseção, são arrazoados, em linhas gerais, vez que para minuciar a história dos estudos linguísticos e do Ensino de Língua Portuguesa por mais de um século, seria necessária uma discussão muito mais ampla, que demandaria, consequentemente, mais tempo de estudo e pesquisa, cujo resultado não caberia em uma subseção de dissertação.

Voltando à perspectiva do ensino de Português, é pertinente salientar que concomitantemente ao advento dessas novas teorias, ocorrem mudanças no panorama educacional no Brasil. Bunzen e Rojo (2008), no aspecto que diz respeito ao acesso à escola, aportados em Clare (2000), afirmam, que a partir dos anos 60, ocorre a ampliação da escola pública brasileira, a qual abre-se para alunos das classes populares, não mais restringindo-se aos jovens elitizados. O que, segundo os autores, acarreta mudanças no perfil dos discentes, requerendo da escola empenho para adaptar-se a essa recente situação. Em se tratando dos recursos didáticos, esses autores apontam que é a partir da década de 70, aportado na nova LDB (lei 5692/71), que surge o LDP tal qual o conhecemos hoje, vindo a substituir a gramática e as antologias, as quais passaram, ambas, a figurar em um único gênero. Enfatizam ainda que, nessa nova realidade, devido à nova feição, tanto do aluno quanto do professor, esmaece a concepção das belas letras no ensino da língua materna, convergindo para a preocupação de uma abordagem mais voltada para a realidade prática, principalmente, com foco nos gêneros difundidos nos meios de comunicação de massa e midiáticos. A abordagem dos autores está mais voltada para a análise de gêneros discursivos no LDP, assim não discutem acerca do que concerne aos aspectos gramaticais.

Entretanto, entrevemos, nesse sentido, que o LDP não avançou muito, vez que Neves (2017), em pesquisa recente, ainda observa que o tratamento dado às categorias gramaticais nesse aparato pedagógico, tem sido o mesmo ao longo de mais de 20 anos. A

autora questiona a gramática, apresentada nos livros, a ser estudada nas aulas de português do Ensino Fundamental, que se limita a rotular e categorizar, de forma estanque, as palavras, além de dissociar o estudo das classes do funcionamento sintagmático, do comportamento semântico e, via de regra, restringindo a abordagem ao universo oracional. Em consonância, Silva (2017), aportado em pesquisas da autora (1991 e 2017), reafirma que, em nossas escolas, "[...] ainda persiste uma prática de ensinar gramática apenas como exercício de classificação e de metalinguagem, desvinculado do texto e do contexto interacional e sócio-histórico" (SILVA, 2017, p.77). Ele defende que é urgente a atualização do ensino de gramática no século XXI, para que haja um ensino produtivo no qual se privilegie a reflexão sobre a língua em uso.

A nosso ver, os LDP, no que tangem à abordagem gramatical, apresentam-se dissonantes do que é proposto nos textos das Diretrizes Curriculares[9] de 1996 e das Propostas Curriculares/PCN (1998/1999), visto que segundo afirma Castilho (2016), nessas Propostas Curriculares para o 1º grau, hodierno Ensino Fundamental, que mais tarde tornar-se-iam parâmetros balizadores da educação nacional, o texto é postulado como prática linguística primeira em relação ao ensino de LP. Para ele, a publicação, em 1999, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Governo, consiste em um significativo progresso no âmbito da política linguística, vez que neles se enfatizam e valorizam a língua falada no cotidiano, o que fica evidente nestas palavras do autor: "Trata-se de um texto extraordinário, que tem motivado uma série de iniciativas de aprimoramento do ensino" (CASTILHO, 2016, p. 99).

É pertinente, pois, salientar que, de fato, os PCN aventam o texto oral e escrito como base das práticas discursivas que, por seu turno, devem constituir o cerne das atividades curriculares em Língua Portuguesa, possibilitando ao aluno a ampliação e elaboração de recursos que lhe oportunize acrescer gradativamente sua competência discursiva. O documento destaca também que tal expansão não pode se limitar à

[9] Em se tratando desse documento, Mattos e Silva (1997) critica a proposição, pelo Ministério da educação em 1986, das Diretrizes para o ensino/aprendizagem da língua materna, as quais, segundo a autora, causaram-lhe estranheza pelo fato de sustentarem que a variação dialetal deveria ser respeitada e não estigmatizada, mas, na prática, arbitrar em favor "do desenvolvimento de uma "língua de cultura", ignorando o saber linguístico anterior aos que se iniciam na escola e as suas diferenças culturais e, por conseguinte, a sua diversidade linguística" (MATTOS E SILVA, 1997, p.37- grifo da autora). Para ela, era louvável o intento das diretrizes, todavia, equivocava-se por não partir dos usos reais dos discentes, para chegar até a tal língua de cultura. Destaca, ainda, que, oficialmente, não é mais concebido o modelo lusitano, mas por outro lado, valida-se a aquisição da norma mais prestigiada socialmente sem considerar as formas variantes que permeiam o ambiente escolar.

proposição de um estudo sistemático do conteúdo gramatical, recomendando, nesse sentido, que o mais relevante é estruturar o trabalho de forma que conduza o discente a pensar, falar e refletir sobre a própria linguagem, o que é explicitado nesta asserção:

> A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprio da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão (PCN, 1999, p.28).

Declara ainda que é a partir de atividades de cunho epilinguístico que o aluno poderá intuir sobre proposições metalinguísticas em que se discute a especificação de conceitos categóricos e o trato sistematizado dos conhecimentos gramaticais construídos, devendo, pois, a metalinguagem configurar-se enquanto instrumento de apoio e não como o centro da prática pedagógica nas aulas de Português conforme o costumeiro. O texto sustenta que não é mais defensável o ensino da GT com finalidade circunscritamente escolar, sem conexão com a realidade linguística dos educandos, consolidando, assim, segundo apontado por Castilho (2016), a consonância da proposta para o ensino de LP com as novas perspectivas científicas de estudo sobre a língua real.

Nesse caminho, Ilari e Basso (2006) também acrescentam que nos decênios finais do século XX, muito se produziu com enfoque na concepção descritiva dos usos da língua, surgindo, assim, gramáticas, cujos autores abordam estudos que adotam como repertório a língua falada, todavia a questão é se a perspectiva dos PCN e desses estudos têm alcançado as nossas salas de aula. Parece-nos que não, vez que o livro didático, enfatizando-o como recurso muito utilizado pelos professores da área, não tem se pautado em tais acepções, pois como já salientamos, a partir de estudos propostos por Neves (2017) e Silva (2017), os aspectos gramaticais no LDP ainda se apresentam fragmentados e descontextualizados, priorizando o metalinguístico, em clara dissonância com a proposta dos Parâmetros. Nessa estrada, Bunzen e Rojo (2008) apontam que, mesmo o MEC, tendo incluído, em meados da década de 90, uma avaliação pedagógica das obras no PNLD, essas ainda não aparentam estar condizentes com as premências hodiernas.

Mais recentemente, neste início de século (XXI), o Governo legitima a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a qual é definida como um documento que visa a normatizar as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos discentes da

educação básica, para sua formação humana integral. Ela deve funcionar como referência para a elaboração dos currículos em todo território nacional e, também, das propostas pedagógicas das instituições educacionais, conforme é descrito no próprio escrito, objetivando nortear a educação desta época, alinhando-a aos melhores sistemas educacionais, em nível mundial, o que viria balizar a qualidade da educação nacional. Apesar de estar sendo implementada agora, tal proposta, segundo registrado em sua introdução, já estava prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no PNE (Plano Nacional de Educação de 2014). Afirma-se ainda que, em 2017, ano anterior a sua sanção, houve encaminhamento e discussão em todas as regiões brasileiras, entretanto, sabemos que tal estudo não alcançou, na prática, todos os envolvidos no processo educacional, carecendo de mais tempo para leituras, debates e, consecutiva, apropriação do que alvitra o documento.

No que atine ao ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental anos finais, a BNCC reafirma o que já é proposto em documentos anteriores (DCN, PCN) e estudos recentes. Assume o texto, na perspectiva enunciativo-discursiva, como centralidade da abordagem nas aulas de Português, cabendo ao componente curricular Língua Portuguesa oportunizar aos alunos vivências que promovam a ampliação do universo linguístico e literário, possibilitando-lhes "[...] a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (BRASIL, 2018, p. 65-66), considerando-se que as práticas linguageiras contemporâneas são entremeadas por gêneros inovadores, ricos em textos multissemióticos e multimidiáticos. Isso, entretanto, não significa que a escola deva deixar de privilegiar também os gêneros escritos/impressos já legitimados, ao contrário, deve atrelá-los sempre que possível, aos novos letramentos, mais especificamente, aos digitais.

No concernente ao tratamento do fenômeno da variação, o documento preconiza que se deve refletir sobre e conhecer algumas variedades linguísticas do PB, discutindo e analisando suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais, sintáticas, além dos efeitos semânticos. Salienta também a importância de abordagem acerca de variedades prestigiadas e estigmatizadas, construindo aporte para se questionar criticamente as bases do preconceito linguístico, indo ao encontro do que postulam estudos linguísticos contemporâneos a esse respeito. Em suma, o documento prevê um estudo de linguagem centrado na língua em uso, resta saber se, de fato, a sua promulgação, sem devida

discussão e preparação dos docentes, trará mudanças significativas ao fazer pedagógico nas aulas de língua materna.

Em inícios deste século, Antunes (2003) questiona como tem sido o ensino de Português, apontando indícios sobre o que e como fazer para se trabalhar oralidade, leitura, escrita e gramática em sala de aula, ao passo que presume que os docentes se acostumaram a aguardar recomendações sobre o que devem fazer, seguindo, tradicionalmente, à risca, passo a passo, o que está posto no LD, deixando de ser autor dos seus programas de aula, tornando-se, nessa circunstância, meros transmissores de conteúdo. Para a autora, deve-se mudar o foco do ensino de LP, ou seja, em suas palavras "[...] a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia-a-dia da vida das pessoas" (ANTUNES, 2003, p. 108-109, grifo da autora), afastando-se, assim, de uma prática centrada apenas na categorização, nomeação e classificação dos elementos gramaticais.

De mais a mais, Bagno (2011), ao discutir sobre o que a escola deve ensinar, aventa que sendo a escola a instituição mais relevante de letramento, tomando-o aqui em seu sentido restrito, cabe a ela a tarefa primordial do ensino da leitura e da escrita e do acesso aos discursos sociais que delas se utilizam. Deve, pois, constituir-se um espaço em que prevaleçam atividades que possibilitem aos estudantes pensar e falar sobre a sua própria língua, pois, segundo o autor, é intrínseco a nós, seres sociais e de cultura, a reflexão epilinguística. Assim, ele sintetiza o papel da escola, no concernente, ao ensino de LP: "ler, escrever e refletir sobre a língua" (BAGNO, 2011, p. 29), asseverando que é irrelevante se persistir em práticas, comprovadamente, inócuas para se alcançar tal intento.

Isso posto, passaremos a subseção seguinte, na qual nos deteremos um pouco mais na descrição da Sociolinguística, vez que esboçaremos, nessa, a trajetória do ensino da variação do pós-estruturalismo ao advento dessa teoria, ciência que constitui uma das bases e o método do nosso trabalho.

1.2 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: do Pós-estruturalismo ao advento da Sociolinguística

Conforme dissemos na subseção anterior é na segunda metade do século XX que surgem teorias que ampliam os estudos linguísticos, afastando-se de alguns postulados saussurianos. Como afirma Faraco (2016), é, na década de 60 que surge a Sociolinguística, teoria herdeira de uma tradição antropológica e sociológica e que, portanto, há de entender a língua como um fato social, pressupondo a correspondência sistematizada entre formas variantes a fatores linguísticos e não linguísticos. Vemos, portanto, o impulsionamento de uma teoria que se centra nas possibilidades da língua dentro do emaranhado social em que seus falantes se agrupam.

Nessa mesma trilha, Bagno (2017) salienta que esse termo foi usado pela primeira vez, em 1952, por Currie, firmando-se, contudo, nos anos 60, nos Estados Unidos, sob a égide dos trabalhos desenvolvidos por William Labov, fundador da Sociolinguística Variacionista. Informa-nos ainda que o termo *sociolinguística* seria paradoxal, se desconsiderássemos a história da Linguística, vez que, nessa ciência, nem sempre se atrelou os usos linguísticos ao social, haveria, portanto, uma contraposição à Teoria Gerativa e ao Estruturalismo de inspiração bloomfieldiana, já que a Sociolinguística insurge-se contra uma perspectiva de homogeneidade e a-historicidade.

Na perspectiva variacionista, a língua é um sistema heterogêneo, porém estruturado, não sendo coerente, pois, a relação equitativa que se estabelecera entre estrutura e homogeneidade, pois como descreve Labov (2008)[10], apenas ao se eliminar tal associação, é que se pode lidar com a variabilidade, fenômeno intrínseco às comunidades de utentes reais em qualquer língua, de acordo ao que já sinalizavam, Weinreich, Labov e Herzog (2006)[11] ao questionarem a proposta do Gerativismo. De acordo com esses autores, parece não haver utilidade em uma teoria de mudança que descreva os estados da língua, a partir de idealizações não autênticas, não admitindo a língua do ponto de vista pancrônico, como um sistema formado de uma heterogeneidade ordenada passível de descrição sistemática.

---

[10] É oportuno acrescentarmos que a primeira edição em inglês é de 1972.

[11] É conveniente ressaltarmos que a primeira edição em inglês é de 1968. Em nosso estudo, citamos a primeira edição em português.

De forma elucidativa, Bagno (2017), tratando da contraposição da teoria laboviana ao Gerativismo, esclarece-nos que, enquanto aquela concebe a variação, um de seus pilares de sustentação, como motivadora das mudanças que as línguas apresentam no transcuro histórico, esta não demonstra interesse por esse fenômeno. Ele também explicita que para melhor compreensão da ordenação dessa variabilidade, W. Labov propõe a existência de uma regra variável (optativa) em oposição a regra categórica, sendo a primeira aplicada, variavelmente e não categoricamente, por um determinado grupo social dentro de uma mesma comunidade linguística, sendo, nessa teoria, a base para a explicação da variabilidade o contexto social de uso da língua e um método empirista de coleta de dados.

Postula Labov (2008 [1972]) que duas formas se encontram em variação quando ambas podem ser permutáveis entre si, havendo entre elas o mesmo valor de verdade, mas estando seu uso condicionado a restrições (*constraints*) as quais dependem de fatores internos e externos ao sistema.

Nesse contexto, entendemos que formas variáveis convivem, na língua, por um determinado período, decorrendo desses usos mudança linguística ou não, reforçando, pois, a importância da pancronia para descrição do fenômeno da variação, conforme evidencia Bagno (2017) ao destacar que "[...] a convivência, num estado da língua, de formas inovadoras e formas conservadoras em concorrência levantará a necessidade de uma fusão da abordagem **diacrônica** com a abordagem **sincrônica**" (BAGNO, 2017, p.156, grifos do autor).

Isso posto, é pertinente salientarmos que para uma análise sociolinguística da variação, em conformidade com Tarallo (2007) e Mollica (2017), fazem-se necessárias a seleção e o estabelecimento de variáveis: a variável dependente (formas linguísticas em variação ou formas variantes) que deve ser, no mínimo, binária e as variáveis independentes, ou seja, os fatores condicionantes do fenômeno em investigação, assim estratificados: i) variáveis linguísticas (internas ao sistema, inerentes à estrutura da língua) e ii) extralinguísticas (aspectos sociais e estilísticos, externos à língua), destacando que a correlação entre esses fatores é, assaz, relevante para a comprovação do fato averiguado e, consecutivamente, da língua enquanto sistema cuja heterogeneidade é ordenável. Importa-nos ressaltar aqui, em concordância com Faraco (1998), que, dada a essa faculdade da linguagem em se tratando da sua variabilidade, mesmo o uso de formas

variantes não é homogêneo, vez que um único usuário, a depender do contexto, pode usar uma ou outra das formas concorrentes.

Consonantemente, Mollica (2017) assevera que é também papel da Sociolinguística inquirir acerca do nível de estabilidade e mutabilidade da variação, diagnosticando os fatores que tem, sobre as formas emergentes, impacto positivo ou negativo, além de prever se há nelas, comportamento regular e sistemático, compreendendo, pois, a variação e a mudança, como fenômenos contextualizados, "[...] constituindo o conjunto de parâmetros um complexo estruturado de origens e níveis diversos" (MOLLICA, 2017, p. 11), explicitando que são muitos os fatores, com ação simultânea, advindos "[...] de dento ou de fora do sistema linguístico" que condicionam o uso das formas variantes (MOLLICA, 2017, p. 11).

Nesse sentido, assentados na proposta laboviana, estudiosos do PB a exemplo de Faraco (1998), Lucchesi (2004; 2015), Alkmim (2005), Camacho (2005); Tarallo (2007), Bagno (2017) e Mollica (2017) reafirmam os pressupostos da Sociolinguística, destacando que seu objeto primeiro consiste na língua falada, usada em situações reais e analisada em dado contexto social, ou seja, esse ramo da Linguística toma como cerne das suas pesquisas o vernáculo, entendido, em consenso com a proposta laboviana, enquanto a realização da fala "sem a preocupação de como enunciá-la" (TARALLO, 2007, p. 19). Assim, o *locus* assumido é a comunidade de fala e não mais o indivíduo o qual, no seio dessa, torna-se passível de estratificação social. Nas palavras de Alkmim (2005), uma comunidade linguística é:

> [...] um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras [...] (ALKMIM, 2005, p.31).

A definição da autora reforça o já dito sobre o caráter heterogêneo da língua que, apesar da aparência de caos, é sistematizável, vez que há regras ordenando o uso variável dentro de uma comunidade de usuários, o que é ratificado por Lucchesi (2004), ao postular que, na concepção sociolinguística, a língua está para além da função de comunicabilidade, admitindo vários papéis dentro da comunidade, precipuamente, o social e ideológico, o que leva, segundo o autor, o utente a reconhecer socialmente a si e

a seu interlocutor em um processo de interação linguística. Para ele, tomando por base o multidialetalismo inerente à competência linguística do usuário, não há como se dissociar heterogeneidade e língua, pois aquela é intrínseca à estrutura e funcionamento desta.

Por outro lado, por se tratar de uma teoria que objetiva analisar, quantitativamente, a variação e a mudança linguística em processo, Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]) propõem a síntese dos princípios para a fundamentação empírica dessa, partindo da discussão dos problemas para os quais postulam necessidade de resolução, a saber: a) o problema dos fatores condicionantes – a não observância de todos os fatores linguísticos e sociais; b) o problema da transição – trajetória e estágios, averiguação considerando dialetos transicionais, a gradação da mudança; c) o problema do encaixamento – na estrutura linguística e social, a coocorrência, grau de correlação social e seu peso sobre um sistema abstrato; d) o problema da avaliação – valor subjetivo atribuído pela comunidade de fala, nível de consciência social atuando no processo de mudança; e) o problema da implementação – ocorrência efetiva da mudança, a qual, todavia, pode sofrer pressões tanto da estrutura linguística como da sociedade.

É pertinente ressalvar que esses são problemas que devem ser observados e analisados pelo pesquisador para que seu trabalho seja o mais fidedigno possível à realidade linguística da comunidade em investigação, evidenciando aqui um dos princípios enumerados pelos autores, de que nem toda variação resulta em mudança, (formas variantes podem con/co/ocorrer por um tempo e a arcaica sobrepujar a inovadora, mantendo-se ativa) mas toda mudança é resultante de uma variação.

Destarte, mesmo sendo essa uma seção destinada a reflexões mais teóricas, entendemos ser relevante, sinalizarmos aqui como tais problemas se mostram em nossa pesquisa:

1) No concernente ao primeiro problema, dos *fatores condicionantes*, tomamos como motivadores para o estudo da variação de ***para*** vs *a* em contexto de verbos de movimento, elementos linguísticos e extralinguísticos, considerando para aqueles aspectos como o tipo de verbo, a natureza sintática do sintagma nominal no qual estão inseridas as formas prepositivas, atrelada à sua posição em relação ao verbo e ao traço de humanidade no caso, mais específico, do objeto indireto, além de características semânticas de permanência, definitude do SN locativo e sua configuração conquanto espaço [+ e – aberto], e para estes as variáveis diazonalidade, sexo e tipo de escola em que os informantes cursaram os anos iniciais, por se apresentarem mais demarcados na comunidade investigada. Delimitações que são necessárias para a pesquisa, mas que não abarcam o todo dos elementos que condicionam o fenômeno em estudo.

2) Quanto à *transição*, conforme será abordado na seção seguinte que trata da trajetória de ***para*** na Sócio-História do PB, fica evidente que ***para*** e *a*, disputam espaços desde os usos iniciais do primeiro que, por sua vez, abarca em sua estrutura o último elemento (*per* + *ad* > *pera* > ***para***), sendo, ainda, concorrentes na contemporaneidade. Ademais, ***para*** apresenta também, em empregos cotidianos, formas inovadoras como *pra*, *pro*, *pa* que podem, juntamente à variação com *a*, vir ou não a configurar, futuramente, mudança linguística.

3) Nossos dados apontam para a coocorrência de ***para*** e *a* nos referidos contextos, (Ontem fui *a* Fortaleza (AB-MUPv). vs Ontem fui ***para*** Fortaleza. (BL-MUPb.)), além de usos variáveis de ***para*** bem demarcados na fala e que já se insinuam em situações de escrita como mostram os exemplos: [...] oferecia *pra* todos os motoristas (LF-HUPb). / Ele volta *pro* farol novamente para vender as frutas (AP-MRPv), representando bem o problema do *encaixamento*.

4) Em se tratando da *avaliação*, anunciamos que nossos informantes, têm estabelecido parâmetros de valoração para as variáveis em estudo, considerando ambas canônicas e de uso em situações mais formais, conquanto estigmatizam ou relegam a empregos informais as formas inovadoras de ***para***, contexto que será melhor explanado e ilustrado nas seções 3 (Metodologia) e 5 (Análise dos dados).

5) E por fim, o caso da *implementação* que não se dá em nosso estudo, já que averiguamos itens em variação, mas é atinente ao elemento ***para*** no que tange à sua origem e formação do Latim para o Português, segundo exemplificamos ao falar da *transição*.

Assim, atestamos que nosso trabalho se fundamenta nas propostas labovianas e assume os postulados da Sociolinguística Educacional indo ao encontro do que argumenta Bortoni-Ricardo (2004) a respeito de como trazer as contribuições da Sociolinguística para o contexto escolar. A autora propõe o espaço da aula de Português como um domínio social fecundo para a variação, partindo da contraposição entre o falar dos docentes, que é delimitado por regras mais rígidas devido ao seu papel social, e o falar dos alunos, os quais, em sua maioria, são oriundos das classes populares. Para ela, é relevante a mudança de concepção do professor no que diz respeito às divergências entre muitas formas usadas pelos discentes e as previstas pela norma culta. Salienta, também, a importância de

estudos sociolinguísticos *quantiqualitativos*[12] na solução de problemas educacionais no âmbito linguístico.

Entretanto, no que diz respeito ao ensino praticado no Brasil, em concomitância, ao desenvolvimento dessa ciência, Ferreira Jr. (2010) enfatiza que não foram profícuas as políticas democratizantes para a educação, nessa segunda metade do século XX. Perdura ainda a dicotomia entre escola para elite e escola para plebe; instituindo-se o ensino técnico (mais voltado para os jovens advindos das classes trabalhadoras) e o propedêutico (destinado aos filhos da burguesia). O autor acrescenta que a partir da década de 90, a educação brasileira é condicionada à dependência financeira ao capital internacional, adotando-se, pois, uma proposta mais direcionada para a regularização do fluxo idade/série; mais para a progressão do que para a aprendizagem dos discentes. O que, em nossa percepção, não contribuiu para uma pedagogia do ensino de LP, direcionada para o trabalho de reflexão sobre a língua em uso, em que se considere a diversidade linguística do PB: o foco era outro, aprovação em massa, sem primar pela qualidade do ensino.

Mais para o final do século XX, mesmo que, como já dissemos, os documentos norteadores do ensino de LP salientassem a relevância de um estudo mais voltado para o todo da língua, alinhado com as novas propostas dos estudos sobre linguagem, e os LDP abordassem a temática variedade linguística, sabemos que, na prática, não ocorre um trabalho efetivo em que o ponto de partida seja a variação trazida pelo aluno, discutida e aceita sem estigmas e sem preconceito, com mesmo valor de verdade das formas consideradas canônicas, configurando um trabalho no qual a metalinguagem não seja a única base do ensino de língua materna.

Vale ressaltar que, de acordo com Beline (2002), todas as línguas variam, sendo, pois, conforme apontado, toda língua, na perspectiva variacionista, um sistema heterogêneo, não constituindo tal característica prerrogativa exclusiva do PB. Assim como as variedades não-padrão do nosso idioma por vezes são consideradas erradas, o mesmo se dá em outras línguas. Pullum (1999), em discussão sobre o Inglês vernáculo afro-americano, afirma que esse não deve ser entendido como o Inglês padrão com erros. O autor trata de uma polêmica gerada a partir de uma declaração do conselho escolar de Oakland, uma pequena e pobre cidade, situada no lado leste de São Francisco, a propósito

[12] Salienta-se que a grafia da palavra como apresentada aqui, ainda não consta no VOLP, entretanto, é perceptível que a mesma se refere a pesquisas que amalgamam metodologia quantitativa e qualitativa.

da mudança de suas políticas linguísticas educacionais, em relação à língua falada em casa pela maioria dos alunos, no caso o AAVE (African American Vernacular English), cujo *status*, a partir de então, seria reconhecido e valorizado em ambiente escolar. As críticas ao conselho foram muitas, a mídia, em geral, apregoava que esse dialeto, não era o inglês e, não deveria ser reconhecido como língua, visto que para a maioria dos usuários do Inglês padrão o AAVE não passava de uma versão corrompida de seu idioma, como podemos depreender nessas palavras do autor:

> A maioria dos falantes do Inglês padrão (Standard English) acham que o AAVE é apenas uma versão mal falada de sua língua, marcada por muitos erros ignorantes de gramática e pronúncia, ou pior do que isso, um repertório pouco significativo e repleto de gírias de rua usadas por uma subclasse urbana ignorante (PULLUM, 1999, p. 39-40 – tradução nossa).

É notório, nessa asserção, o preconceito propalado pelos conservadores educacionais, pois, como salienta o autor, não há razão para denominarem o AAVE mau Inglês, vez que, como qualquer outro idioma, há em sua realização um grau de regularidade e estabilidade que pode se atribuir as suas regras gramaticais e de pronúncia, diferindo do Inglês padrão, mas não deixando de ser a mesma língua. Essa é, também, uma realidade entre nós, pois muitos usuários do PB considerado padrão, denominam as variedades que dele divergem como dialetos de ignorantes e analfabetos, sendo, muitas vezes, tal rotulação disseminada pela própria escola, dissonando, do que deveria ser sua função.

Bortoni-Ricardo (2004) salienta que os tão afamados erros de português nada mais são do que diferenças entre as variedades da língua, as formas orais usadas em casa pelo aluno (semelhantes às do AAVE) e as formas de cultura e letramento adotadas na escola, que se justapõem no espaço da sala de aula, oportunizando ao professor contexto para conscientizar o discente dessas diferenças ao invés de criticá-lo e humilhá-lo por não dominar as formas estandardizadas. No entanto, a autora argumenta que, exequivelmente, essa pedagogia é ainda problemática, pois muitos docentes sentem-se inseguros em relação a que postura adotar diante de tal situação, o que é reforçado por muitos equívocos que entremeiam o espaço escolar no respeitante ao ensino de Língua Portuguesa.

Curiosamente, em 2011, polêmica semelhante surgiu sobre o uso de formas populares trazidas pelo livro didático *Por uma vida melhor*. A forma popular “nós pega o peixe” causou tamanha comoção dos meios de comunicação e de certos defensores do

purismo da língua que a discussão sobre a estrutura linguística ficou para um segundo plano[13]. Mais recentemente, um texto da Prova do Enem (2018)[14] levantaria nova polêmica por trazer formas linguísticas do Português Popular que pertenceriam a dada camada social cujos valores linguísticos deveriam ser tão respeitados quanto os de outros grupos o sociais.

Para Antunes (2007), esses equívocos têm se perpetuado, também, graças à instituição escolar, pois, como em uma via de mão dupla, a escola mesma nos ensina a supervalorizar a correção gramatical pautada no cânone, e nós cobramos dela a manutenção dessa prática. Conforme asseveram Ilari e Basso (2006) é da escola que vem a concepção de que "[...] escrever bem é escrever correto, e a sociedade cobra da escola que ensine a escrever correto, num movimento circular que é raramente quebrado [...]" (ILARI; BASSO, 2006, p. 234), percepções que têm sustentando a manutenção de uma política da não inclusão e da polarização linguística que, como argumenta Lucchesi (2015), marca, no plano da língua, as contradições socioeconômicas da nossa sociedade.

Ressaltamos, contudo, que não podemos também acorrer a outro mal-entendido, o de que não se deve trabalhar com o padrão linguístico prescrito pela Tradição Gramatical, defendemos aqui que o papel da escola é amalgamar metalinguagem e epilinguagem, objetivando, conforme propõe Possenti (1996), criar condições para que o discente se aproprie, conscientemente, do português padrão, o que entendemos ser significativo para a ampliação da sua competência linguística e cidadã.

Para fecharmos a presente seção, optamos por ressaltar um contraste entre as normas linguísticas e as crenças linguísticas construídas por nossa sociedade, já que é no ambiente escolar que normas e crenças se debatem e se cruzam em sala de aula.

1.3 Normas linguísticas e crenças linguísticas

É evidente que as práticas pedagógicas vigentes nas aulas de língua materna, conservadoras, inovadoras ou permeadas de dúvidas e inseguranças por parte de alguns

---

[13] Para maior aprofundamento, sugerimos um excelente vídeo em que linguistas posicionam-se sobre a questão: http://revistapontocom.org.br/materias/professores-debatem-polemica-sobre-livro-didatico. Acesso em 28.03.2019.

[14] Para maior aprofundamento na questão, vejamos https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/primeiro-dia-do-enem-2018-apresentou assuntos-considerados-polemicos Acesso em 28.03.2019

professores, deve-se, asseguradamente, às concepções assumidas sobre normas linguísticas e, sobretudo, as crenças acerca do que a escola deve ensinar, que estão inseridas em nossa sociedade e no ambiente escolar. Assim, consideramos, pois, pertinente discutirmos como o conceito de norma foi estabelecido, quais acepções a esse respeito têm sido postuladas e aceitas, além de inquirirmos acerca do que acreditam e defendem a sociedade e os docentes, do Ensino Fundamental e Médio, quanto à educação em Língua Portuguesa.

Faraco (2016) aponta que, ainda no século XIX, já se reconhecia a presença de uma luta linguística cujo intento, por parte dos conservadores, era minar quaisquer possibilidades de abrasileiramento do português escrito, defendendo, portanto, sua lusitanização, enquanto alguns escritores nacionais empenhavam-se para que certas diferenças nacionais fossem reconhecidas. Segundo o autor, esse contexto marca o processo de normatização do PB, instituindo, desde tal período, o conflito entre a norma gramatical e a norma culta praticada.

Ampliando essa discussão, Ilari e Basso (2006) declaram ser comum "[...] nas línguas das sociedades mais complexas, que os falantes procurem definir e consagrar modelos de uso [...]" (ILARI; BASSO, 2006, p. 213), destacando que no Brasil tornaram-se célebres alguns debates em torno da noção de normatização da nossa língua, elucidando-nos que a variedade ensinada, ainda em dias atuais, tem a ver com a proposta de elaboração de uma norma para o português escrito culto, entre os anos de 1902 e 1907, pautada em escritores antigos da qual resultou em um código mais austero do que a variedade, de fato, usada pelos falantes considerados cultos, destacando que há algum tempo, tanto a língua da literatura como dos meios midiáticos sérios, impressos ou visuais, não é mais a mesma prescrita pela Gramática Tradicional, o que torna a representação de língua, dessa concepção, restrita. Para os autores, os gramáticos não se ativeram à passagem do tempo e às mudanças linguísticas, além de expressarem um entendimento limitado do idioma.

Nesse mesmo diapasão, Houaiss (1981) já afirmara que é comum a todas as línguas de cultura a delimitação de uma norma canônica que diga "[...] o que é e o que é não regular, o que é ou não é empregável na linguagem oficial" (HOUAISS, 1981, p.58), acrescentando que uma das regras para tal limite é o fato desse modelo já ter sido utilizado. O autor defende, entretanto, que se faz necessário uma abordagem acerca do que é normal para o todo do Português e do que é normal para cada uma de suas

variedades, salientando alguns impedimentos que concorrem para a não apreensão da linguagem oficial, para além do seu excesso de abstrações e complexidade, sendo eles:

a) A normalização do ponto de vista das nossas gramáticas envergonharem-se de tratar como normais usos linguísticos práticos já aceitos entre falantes cultos;

b) A normalização do ponto de vista das nossas gramáticas aterem-se à natureza culta encerrando o passado no presente, sem considerar o vernáculo da língua;

c) A normalização não atender às solicitudes sociais enquanto ensino institucional, dificultando o acesso do aluno ao idioma oficial padrão.

Segundo ele, essa última, é passível de solução desde que haja políticas educacionais que convirjam para a geração de uma gramática que explicite as inovações e mantenha as formas já consagradas, além da qualificação dos docentes no que se refere a uma prática pedagógica da qual sobressaia o traço de humanidade e humanização que é inerente ao linguístico.

Mattos e Silva (1997), por sua vez, abordaria a questão da norma a partir da polissemia do termo, propondo, inicialmente, a distinção entre norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma padrão, conceituação tradicional, que regula a representação da escrita, sendo codificada nos compêndios gramaticais pedagógicos e pautada nos modelos eruditos de autores ilustres, qualificando como erro tudo que foge às suas prescrições e excluindo os usos linguísticos reais; e as normas normais ou sociais que são as que definem grupos sociais e atuam nos empregos de variantes em situações concretas de fala. A autora subdivide essas últimas em normas sem prestígio social ou estigmatizadas, e de prestígio social com mesmo valor das normas cultas, usadas pelas classes dominantes com alto nível de escolarização, delimitando que as normas cultas se aproximam mais do real e os usos que delas desviam, não são considerados erros (como na normativo-prescritiva), mas inadequações de uso.

Por fim, sustenta que a norma normativo-pedagógica, agora mais flexibilizada, ainda é uma realidade entre nós, principalmente no campo educacional, o que é justificado, a nosso ver, por questões ideológicas e pela crença, persistente em muitos, no purismo linguístico.

Seguindo essa mesma trilha, Bagno (2017) assume as definições de Mattos e Silva (1997), esclarecendo que também é polissêmico o próprio termo norma culta, explicitando-o dessa maneira:

i) Norma culta relacionada a tradição normativa, pois muitos, assim, a denominam;

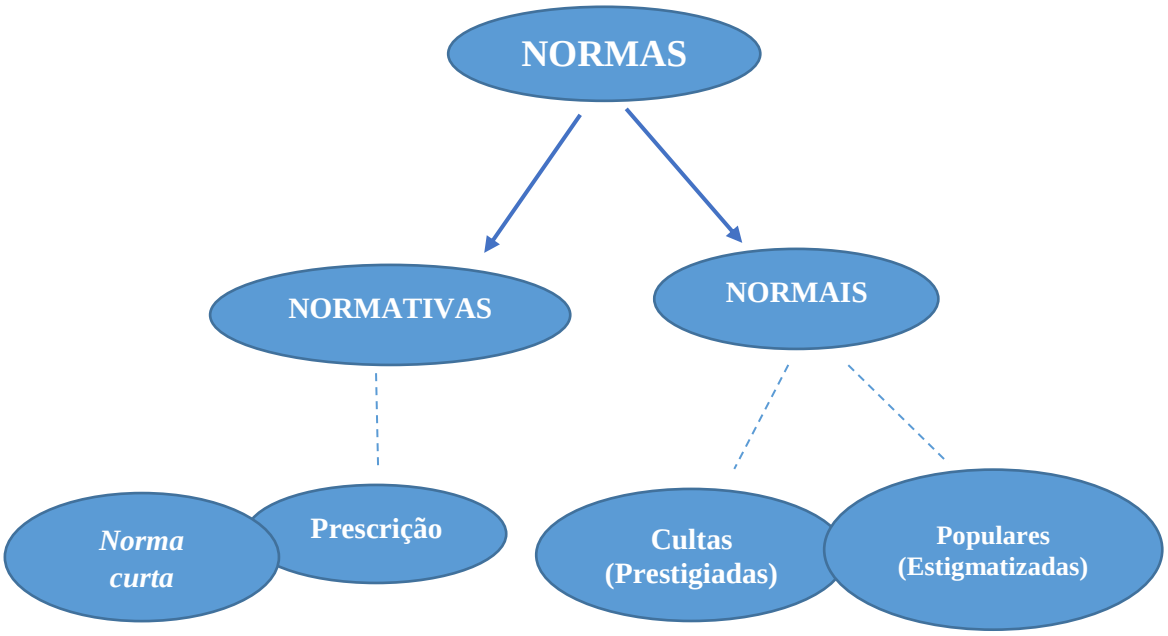
ii) Norma culta dos pesquisadores, a língua do cotidiano de pessoas urbanas de nível superior;

iii) Norma popular, pouco prestigiada, predominante em ambientes rurais e de baixa escolarização, além das periferias citadinas.

Já em 2003, optara por outra terminologia: a) norma-padrão; b) variedades prestigiadas; e c) variedades estigmatizadas, conduzindo-nos ao entendimento de que não é, afinal, a variedade linguística o cerne da questão, mas sim o prestígio social do grupo que dela se utiliza.

Ele ainda discute (2017) outra propositura de Faraco (2008) acerca do conceito de norma, a *norma curta*, que compreendemos ser a prescrição gramatical envolta em purismo exacerbado, sem flexibilização alguma, regrado apenas pela prescrição, indo, inclusive, de encontro a usos linguísticos de autores consagrados. Tais explicitações apresentam-se mais claras na Figura 1 que sintetiza as várias especificações das normas, em conformidade com Mattos e Silva (1997) e Bagno (2017):

Figura 1 - Síntese Normas



Fonte: MATTOS e SILVA, 1997, pp. 14-23; BAGNO, 2017, pp. 310-315, adaptado.

É perceptível, pelas discussões anteriores, que a delimitação de uma norma para ensino de língua materna está condicionada às crenças linguísticas que circundam a nossa sociedade e o mundo da escola, sendo uma delas a de que somos um país monolíngue, cujo casticismo linguístico deve ser mantido a qualquer custo, mito o qual segundo Faraco (2016), deve ser quebrado, pois, além de sermos uma nação multilíngue e multicultural, essa crença torna difusa a nossa habilidade de reconhecer a heterogeneidade do PB, sua trajetória sociolinguística e todas as implicações advindas dela.

Por outro lado, como já afirmamos, muitos docentes acreditam que é o ensino da gramática que conduzirá o aluno à apropriação da norma padrão escrita e falada, o que de acordo com Perini (2000), é, ainda, motivo para se defender a manutenção da proposta prescritiva, em larga escala, no currículo desde os anos iniciais. O autor questiona tal convicção pondo em evidencia que nem todos aqueles que dominam os conteúdos gramaticais escrevem bem, além de o oposto ser verdadeiro.

Reafirmamos que não é o caso de se deixar de estudar gramática nas aulas de Português, mas sim de como estudá-la. O autor assevera que a língua deve ser analisada como é, e não como se acredita que ela deveria ser, explicitando que para isso "[...] precisamos de melhores gramáticas: mais de acordo com a linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar e escrever [...]" (PERINI, 2000, p.56).

Indo na mesma direção, Possenti (1996) reforça que é equivocada a tese que defende o não ensino da norma padrão, vez que, é papel da escola responsabilizar-se pela aquisição da leitura e da escrita produtivas dos alunos, destacando que para tanto, deve-se adotar atividades significativas, e não, insistir na repetição de exercícios metalinguísticos ancorados na dicotomia certo *vs*. errado, já que, segundo ele, é faculdade da língua ser aprendida; não, ensinada. Corroborando com tal asserção, Ilari e Basso (2006), ao sugerirem como material de trabalho do professor de LP a competência linguística dos alunos, salientam que a escola não deve supervalorizar a correção, reforçando a estigmatização das normas menos prestigiadas socialmente, pois, como postulam, "[...] a melhor forma para chegar à norma culta não é o autocontrole por meio da gramática, mas o exemplo do professor, a leitura e a impregnação paulatina pela variante culta." (ILARI; BASSO, 2006, p.232).

Assim, compreendemos que o ensino de língua materna em nosso país é, sim, norteado por crenças que se estabeleceram entre nós desde muito tempo e convergem para

uma prática pedagógica centrada na normatização-prescrição de um padrão linguístico ideal, não se atentado para o seu objetivo que, conforme propõe Antunes (2007), é promover o acesso do educando as normas sociais de prestígio, sem, entretanto, abrir mão de atividades que priorizem a dimensão interacional, discursiva e textual da língua, tornando a sala de aula, em espaço produtivo para o trabalho com a diversidade linguística do PB, e práticas reflexivas acerca da língua em uso.

Na seção 2, a seguir, delinearemos, como já anunciado, a trajetória da preposição ***para*** desde a sua gênese, evidenciando a sua ausência no Latim e seu transcurso no Português, até a contemporaneidade, demarcando, ainda mais, o caráter sócio-histórico desta dissertação, bem como, fornecendo elementos para uma maior compreensão do fenômeno variável em estudo.

2 PREPOSIÇÃO *PARA* NA SÓCIO-HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Conhecer a forma como é compreendida a língua e seu ensino é de suma importância para nortear nossa pesquisa, considerando que nos propomos a analisar a preposição numa perspectiva sócio-histórica de variação e mudança, concebendo seu uso concreto desde sua gênese. É, pois, partindo dessa premissa, que ora tencionamos explorar o item preposicional ***para***, aportando-nos também em reflexões e discussões atuais acerca do ensino de gramática.

Instigados em estudos propostos por Possenti (2000), Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Neves (2000, 2009), Franchi, Negrão e Muller (2006), Perini (2010), Bagno (2011) e Castilho (2016), entendemos que é significativo averiguarmos como determinadas categorias gramaticais têm sido, na atualidade, tratadas. De forma contundente, Franchi, Negrão e Muller (2006) sustentam que é necessário refletirmos sobre as acepções que se tem de gramática e o seu ensino, para que possamos entender os equívocos que permearam e ainda permeiam o trabalho de Língua Portuguesa desenvolvido em nossas escolas.

Aqueles autores discorrem brevemente sobre algumas concepções[15] de gramática, e afirmam que, numa perspectiva mais contemporânea, "[...] todos os linguistas estariam de acordo em considerar que uma perspectiva normativa ou puramente descritiva está longe de dar conta da natureza da gramática, das regras gramaticais e do modo pelo qual as *crianças* [acrescemos aqui falantes] a dominam" (FRANCHI, NEGRÃO, MULLER, 2006, p.24, grifo nosso), convergindo, assim, para uma noção mais ampla de gramática em que essa é compreendida como o saber linguístico inerente e desenvolvido por qualquer nativo de uma língua.

Corroborando com tais estudos, Neves (2009) também versa sobre a imprescindibilidade de se revisarem as concepções de gramática estabelecidas pela tradição e assumidas pela escola. Acepções que pressupõem uma variedade superior à outra não se atentam para a língua em seu uso cotidiano, além de não ponderarem sobre a competência linguística do falante, entre outros equívocos e arbitrariedades.

---

[15] Os autores fazem referência à concepção normativa (conjunto sistemático de normas para o bem falar e o bem escrever), à concepção descritiva (aparentemente mais neutra e mais científica, mas que pode descrever uma língua sem considerar os fatos da linguagem) e à concepção contemporânea (já explicitada anteriormente) (FRANCHI, NEGRÃO, MULLER, 2006).

A autora (1997), ancorada em Halliday (1973), defende os princípios funcionais da língua, ao afirmar que esse admite como base do sistema gramatical, o item lexical em funcionamento na língua, ou seja, que a *função* de cada elemento linguístico está atrelada ao seu *desempenho* no uso individual da linguagem por seus utentes. Harmonizando com esse pensamento, Martelotta e Kenedy (2015) asseveram que os estudos funcionalistas têm se caracterizado por conceberem a língua como um instrumento de interação que não pode ser analisado autonomamente, mas como uma estrutura maleável sujeita a pressões advindas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

Por sua vez, Martelotta e Kenedy (2015) ressaltam que é a função exercida pela forma linguística no ato comunicativo que tem papel predominante. Para isso, adotam como referência a fluidez das línguas humanas, sua capacidade de assumir formas diferentes em indivíduos diferentes em situações ou épocas diferentes, associando às possíveis variações, fatores sociais, culturais, individuais, regionais, históricos, entre outros. Apoiados em tais concepções, é que entendemos o fato de muitos usuários do PB, utilizarem regras consideradas não padrão pela da Tradição Gramatical, as quais, consistem em formas que são passíveis de compreensão pelo grupo de falantes e permitidas pelo próprio sistema linguístico.

Nessa perspectiva, compreendemos, pois, o quão é significativo averiguarmos quaisquer fatos linguísticos, considerando a língua real, utilizada por usuários reais, partindo sempre que possível do contexto sócio-histórico do fenômeno pesquisado. Por isso, é que, nesse estudo, fundamentar-nos-emos, inicialmente na história da categoria preposicional e, mais especificamente, do item ***para*** o qual constitui o foco do nosso estudo.

Estudos diacrônicos apontam que a classe preposicional admite regramaticalização desde a gênese do português. Wallace M. Lindsay (1915), Said Ali (1966 [1921]), Ernesto Faria (1938) e J. J. Nunes (1945) afirmam que as preposições, originam-se, em sua grande maioria, de antigos advérbios, havendo por sua vez elementos dessa categoria que ora funcionam com preposição, ora como advérbio. No concernente à ***para***, é consenso entre estudiosos como Said Ali (1966 [1921]), Coutinho (2011 [1938]), J. J. Nunes (1945), que essa é formada a partir de duas outras preposições latinas (*per* + *ad*), constituindo-se, pois, uma criação românica.

Na contemporaneidade, ***para*** delineia-se, ademais, um item propenso à variação, vez que é possível observarmos, em contextos atuais, formas variantes advindas desse, a exemplo de *p'ra* (utilizado literariamente[16]), *pra* (comuns em registros não monitorados) e *pa* (mais restrito à linguagem oral não monitorada). Além disso, é fato recorrente a contínua competição com a preposição *a*, prioritariamente, em construções oracionais com verbos que indicam movimento, como na oposição: Vou ***para*** São Paulo vs Vou *a* São Paulo, que acreditamos, não apresentar distinção de sentido e empregabilidade para a maioria dos usuários do PB, a despeito do que diziam os antigos mestres-escolas, podendo ser, portanto, consideradas como formas em variação[17] segundo preconizado na Sociolinguística.

É, pois, embasados em tais pressupostos, que objetivamos analisar o item ***para*** e suas possibilidades de variação, partindo, como já dissemos do seu percurso histórico, do seu surgimento e ausência na língua latina, da sua correlação com seus pares em outras línguas românicas, da sua trajetória no Português Arcaico, moderno e até nossos dias, observando aqui, como tem sido abordado tanto na Tradição Gramatical quanto na perspectiva linguística, consistindo esse percurso o propósito desta seção.

2.1 O surgimento de para e sua ausência no Latim

Abordaremos, a partir de então, a origem do elemento ***para***, como anunciado anteriormente, da sua formação sendo palavra oriunda de outras preposições latinas. Antes, entretanto, consideramos pertinente tratarmos da ampliação do uso das preposições em detrimento do declínio dos casos latinos, fazendo-se relevante destacar o que preconizam Lindsay (1915) e Bagno (2011) em se tratando do advento e crescimento das preposições já no Latim Vulgar e nas Línguas Românicas. O primeiro declara que, em Latim, o aumento do uso das preposições culmina com a perda dos sufixos dos casos latinos, como se observa nas Línguas Românicas, o que é confirmado na seguinte afirmação do último:

---

[16] A síncope do primeiro a e, portanto, da silaba tônica, parece desafiar a antiga "lei" da persistência da sílaba tônica tão defendida por nossos primeiros historiadores de língua.

[17] Evitamos usar o termo *variante* para que não haja confusão com uso semelhante feito pela lexicologia que considera cousa e coisa como "variantes de vocábulos", conforme Fernandes (2000).

> O latim clássico era uma língua *sintética*, isto é, exprimia as funções sintáticas por meio de desinências, ao passo que o latim vulgar e, em seguida, as línguas românicas são *analíticas*, isto é, exprimem as funções sintáticas das palavras mediante a ordem delas no sintagma e pelo uso de elementos como artigos e preposições... (BAGNO, 2011, p. 259-260, grifos do autor).

O autor reforça tal asserção defendendo que foi a imposição da conversão para o analítico que, ao requerer maior clareza de expressividade, acelerou a frequência do emprego de preposições. Pressupostos que reafirmam a dinamicidade das línguas naturais, afeitas aos estatutos de mudança e variação no transcurso da história e da evolução social, o que confirma a gramaticalização como característica inerente a tais itens lexicais, conforme discutiremos no decorrer do texto.

E, como já prenunciamos, ***para*** não é exceção, vez que se configura como um elemento não estático na língua, ao assumir novos valores e uso variável desde o seu surgimento, caracterizando-se, pois como item gramaticalizado[18] a partir de sua gênese. Reiteremos que a preposição ***para*** é apontada por estudiosos das origens do português como um item que não faz parte do escopo das preposições presentes no Latim, pois é uma forma composta proveniente de duas outras preposições latinas *per ad* (formação mais aceita) ou *pro ad* (defendida por alguns).

Para melhor compreendermos o fenômeno da variação e o processo de formação do item preposicional que ora analisamos, é indispensável que adentremos, ainda que brevemente, à sua história.

De acordo com o que salientamos inicialmente, Coutinho (2011 [1938]) e Nunes (1945) concordam que a classe preposicional foi transplantada do Latim para nossa língua, conforme é notabilizado nesta asserção feita por aquele: "A maior parte das preposições latinas passaram para o português" (COUTINHO, 2011 [1938], p.268). No entanto, eles não descrevem com minúcias o uso dessa categoria na língua mãe, nem nos primórdios do português, atêm-se a elencar as preposições portuguesas, correlacionando-as aos seus constituintes latinos. No caso de ***para***, explicitam que ela adveio da forma arcaica *pera* que por seu turno, foi constituída por *per* + *ad*.

---

[18] De acordo com Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015), a *gramaticalização* constitui-se um dos pressupostos teóricos fundamentais da Linguística Funcional, sendo um dos fenômenos associados aos processos de regularização do uso da língua, do que depreendemos, com base nas autoras, que tal pressuposto consiste na repetição de formas que insurgem na língua sem regularidade, exercendo pressão para que esses usos se fixem e se transformem em norma, entrando, assim, na gramática do falante.

Por seu turno, Antenor Nascentes (1955), tratando da etimologia de ***para***, reafirma que essa provém do latim *per* + *ad*, ressaltando a transformação do *e* átono em *a* ante o *r*, fato que ratifica a existência de uma forma arcaica (*pera*), precedente ao item ***para***. O autor, além disso, destaca que Adolfo Coelho[19], apesar de observar que convivem num mesmo período as formas *per ad* e *pro ad*, propõe a efluência de ***para*** da junção destas duas últimas com base na presença de *pro ad* no latim bárbaro lusitano e de *pora* no período arcaico, rejeitando o dado etimológico de Nunes, apesar de admitir que se verifica também a ocorrência de um *pera*, concomitantemente: "Houve uma forma arc. *pera* que se encontra até o século XVI" (NASCENTES, 1995, p.379, grifo do autor).

A presente questão é vista por Said Ali (1966 [1921]) já apontando para uma veia do que mais tarde viria ser reconhecida como gramaticalização, já que afirma que essas palavras [as preposições] advieram do latim, do românico e de advérbios da mesma Língua Portuguesa e que, nesse processo de traslado, algumas de origem latina desapareceram ou deixaram de funcionar como tal, outras sofreram alterações e outras, ainda, adentraram ao nosso léxico na íntegra. O autor salienta, também, que cada preposição teve originariamente um sentido; contudo, houve as que alargaram seu domínio semântico chegando a ocupar o espaço de outras no uso efetivo, o que nos permite entrever que, de fato, essa classe é propensa à variação e à mudança.

Em se tratando de ***para***, Said Ali (1966 [1921]) discute sua origem e uso esteando-se nas funções de *por* (do latim *pro*) que compete com *per* e prevalece sobre este, senão por ser utilizado com maior frequência do que aquele. Fenômeno que, segundo o autor, deveu-se mais à pronúncia do que a fatores semânticos. Ele, embora postule que pelo aspecto e sentido do item, é defensável sua proveniência da junção de *per* + *ad*, acredita que o mesmo pode ser decorrente da aglutinação de *pro* + *ad*, o que seria, para ele, mais correto, etimologicamente.

Alargando mais a questão pela romania, a discussão é assumida por Mercedes Brea (1985), *Las preposiciones, del latin a las lenguas románicas*, ao defender que talvez a questão de maior relevância no estudo da evolução românica de *per* é o fato dessa forma ser, algumas vezes, confundida com *pro*, o que segundo ela, ocorre devido à aproximação dos sentidos dessas preposições em alguns poucos casos, que podem ser elucidados. Alerta-nos por fim da probabilidade de realizações de *per* e *por* como falares distintos em

[19] Refere-se a Francisco Adolfo Coelho, filólogo português, nascido em 1847 e falecido em 1919. Sua obra *Os dialectos românicos ou neolatinos na África, Ásia e América* é rica fonte de consulta filológica até hoje.

diferentes regiões. A autora acresce a isso o fato de conviverem nas línguas ibéricas, concomitantemente, as formas ***para*** e *pera*, remontando o segundo elemento à preposição latina *ad*, o que vai ao encontro do que defendem aqueles que acreditam que a formação de ***para*** advém da aglutinação de *per* + *ad*.

Isso posto, pertinente se faz que discutamos sobre os sentidos assumidos por ***para***, correlacionando-os aos sentidos dos seus antigos constituintes. Nas gramáticas latinas de Ernesto Faria (1938) e José Ravizza (1940), os elementos constituintes de ***para***, tanto *ad* quanto *per*, apresentam-se como preposições que regem o acusativo, tendo aquela a significação de (*aproximação*, *movimento*, *direção a*, *fim*) e esta a acepção de (*através de*, *por*, *por meio de*, *por causa de*). Lindsay (1915), por sua vez, valida tais interpretações, sem, contudo, relacioná-las aos casos latinos.

Segundo Said Ali (1966 [1921]), a preposição ***para***, desde o início, era utilizada com a valência *de destinação* e *lugar para onde*, correspondendo, como se pode observar, com seu atual sentido *de direção* e, em consonância com os valores de *ad*, descritos nas gramáticas latinas e um dos valores de *per* acrescido pelo autor, que além das acepções já elencadas, afirma que essa preposição podia também significar *lugar por onde*.

Ancorados nessas abordagens, as quais apontam para mudanças ocorridas no próprio latim e no seu processo de translado para as línguas românicas, além da especificação do domínio semântico dos constituintes de ***para***, podemos afirmar, pois, que tal item formou-se da combinação das preposições latinas *per* e *ad*, estando, portanto, ausente na língua da qual se originou. Levemos, pois, a questão para o campo das neolatinas ou românicas numa perspectiva sincrônica.

2.2 *Para* e suas correspondentes nas línguas românicas

Cientes de que ***para,*** apesar de não o ser um vocábulo do vernáculo latino, constitui-se de elemento outros provindos desse idioma, é conveniente que perscrutemos um pouco mais sobre a língua latina e sua difusão em decorrência da expansão do império romano.

Ilari (2018) salienta que os romanos, para a época, adotaram uma política bem aberta, em relação aos povos dominados, impondo, por um lado, o direito romano, mas,

por outro, respeitando a religiosidade dos dominados, bem como a utilização da língua materna por esses, nas relações cotidianas entre eles.

Ademais, Ilari (2018) discorre sobre o contato e relação do Latim com diversas línguas dos povos vencidos, ressaltando que no Ocidente foi comum situações de bilinguismo, dado que os vencidos não abandonaram, de imediato, seus idiomas maternos, que conviveram, durante muito tempo, com a fala dos conquistadores. No entanto, destaca que, mesmo assim, o Latim existente nas localidades conquistadas, na modalidade popular ou erudita, impunha-se, paulatinamente, como língua de cultura, de comércio e de ascensão sócio-política.

Segundo Ilari (2018), a expressão *romênia* é utilizada, em princípio, para denominar a unidade linguística e cultural dos povos romanizados, que perdurou, mesmo em virtude da decadência do Império Romano e, hodiernamente, tem sido usada pelos estudiosos em referência ao território ocupado por países de línguas oriundas do Latim.

Nesse sentido, ressalta que por motivos vários, é notória a não equivalência territorial ao se comparar o Império Romano à atual romênia, além do fato do alcance de línguas neolatinas a regiões da América em razão do processo da colonização europeia, conforme descreve o autor:

> [...] através dos movimentos colonialista iniciados com as grandes navegações do século XVI ou dos movimentos de propagação do catolicismo patrocinados sobretudo por Portugal e pela Espanha, as línguas românicas foram levadas para novos continentes onde se superpuseram às línguas autóctones como “línguas de cultura” e como “línguas oficiais”; [...] (ILARI, 2018, p.59-60).

Sendo este, de acordo com Ilari (2018), o quadro atual das línguas românicas expandidas, pelo regime colonial, a países que se situam aquém das regiões que, outrora, submeteram-se ao domínio romano.

Assumido que há um parentesco entre tais línguas, compreendemos, à luz de estudos sobre a Linguística Românica, propostos por Ilari (2018), que a comparação entre palavras ou expressões semelhantes que incorporam o vernáculo de línguas diferentes, é a indicação mais acertada de se averiguar suas origens. Assim, torna-se, aqui, relevante a apreciação de ***para***, ombreando-a às suas correlatas, nas línguas irmãs.

Para tanto, vamos nos utilizar do excelente trabalho de Ana Maria Brito e coautores, bebendo da fonte da intitulada *Gramática Comparativa Houaiss*, publicada em

2010. Nela os autores propõem um estudo no qual equiparam as quatro línguas românicas: português, espanhol, francês e italiano. Em se tratando da preposição ***para***, eles a estudam emparelhando-a à preposição *por*, visto que em italiano e francês uma mesma forma pode representar tanto ***para*** quanto *por*.

Partindo dos valores expressos por esses itens, ***para*** (direção e finalidade) e *por* (causa, meio e substituição) que, segundo os autores, *a priori*, suscitam oposição de sentido, assemelhando-se, contudo, em alguns contextos, mais especificamente em português e espanhol, a exemplo de "Faça algo *por*/***para*** mim, isto é, "em meu favor", "no meu interesse" (BRITO *et al*, 2010, p.230, grifos do autor). Discute a imprecisão apresentada nesses sentidos que, a seu ver, é fomentada pela sua posição, em relação à conotação de tempo: ações e atitudes antecedentes significando causa, ou posteriores no sentido de finalidade. Defendendo, entretanto, que essa justaposição de significados é assimilada pela preposição *por* conforme se observa no francês (*pour)* e italiano (*per*), já que, nessas línguas, um mesmo termo é usado para designar *para* e *por*, abarcando as duas significações, ao que já nos referimos no parágrafo anterior.

Para melhor compreensão do exposto, transpusemos aqui parte do quadro proposto Brito e coautores (2010) para exemplificar e correlacionar esses itens no português, espanhol, italiano e francês.

Quadro 1 – ***PARA*** e suas correlatas nas línguas românicas

Português	**Espanhol**	**Italiano**	**Francês**
Partiu *para* Paris	Salió *para* Paris	È partido *per* Parigi	Il est parti *pour* Paris
Comprei flores *para* ela	He comprado flores *para* ella	Ho comprato (dei) Fiori *per* lei	J'ai acheté des fleurs *pour* elle
Tenho trabalho *para* seis meses	Tengo trabajo *para* seis meses	Ho (del) lavoro *per* sei mesi	J'ai du travail *pour* six mois
Venho aqui *para* ver o Pedro	He venido aqui *para* ver a Pedro	Sono venuto qui *per* vedere Pietro	Je suis venu ici *pour* voir Pierre
Apreciei-o por suas qualidades	Le he apreciado *por* sus cualidades	L'ho apprezzato *per* le sue qualitá	Je l'ai apprécié *pour* ses qualités
Fechado por motivo de falecimento	Cerrado *por* defunción	Chiuso *per* lutto	Fermé *pour* cause de décès
Por mais inteligente que seja	*Por* más inteligente que sea	*Per* quanta sai intelligente	*Pour* inteligente qu'il soit

Fonte: BRITO, 2010, p.231, adaptado.

É importante destacar que o recorte no quadro original aqui feito, deveu-se ao que priorizamos como relevantes neste estudo, que era, em primeira instância, conhecer as correspondentes de *para* em outras línguas românicas (*para* em espanhol, *per* em italiano e *pour* em francês) conforme ficou evidenciado, além de inquirir acerca da semelhança entre elas, ficando claro uma maior proximidade do português com o espanhol e o italiano, pois, naquele idioma, o item preposicional assume forma idêntica à portuguesa e, neste, dá-se a permanência da antiga preposição latina *per*, que como já o sabemos é um dos elementos constituintes da forma ***para***. Em conformidade com a análise feita por Brito e coautores (2010), cabe, pois, ao francês a distinção mais evidente entre tais idiomas. Entretanto, a semelhança entre ***para*** (Port.) e suas análogas, permite-nos entrever, que advêm da mesma raiz, ratificando a preconização de Ilari (2018) ao indicar o estudo comparativo como via para o tratamento das origens das palavras.

Outro viés aqui adotado por nós, em consonância a Brito e coautores (2010), foi quanto aos sentidos de ***para*** e *por* que, podem, ao se entrecruzarem, suscitar confusão cognitiva. Fato elucidado a partir dos exemplos do Quadro 1, visto que, segundo os

autores, é perceptível nesses que *por* remete à origem e à causa e *para* expressa o objetivo e a intenção, duas significações que podem ser vertidas em francês e italiano por uma só preposição, *pou*r e *per* respectivamente.

Partindo desse arrazoado, compreendemos o quão é significativa a análise do elemento em investigação em seu transcurso, desde as origens até a contemporaneidade para que sejam melhor interpretados quaisquer fenômenos linguísticos relacionados a esse.

Na subseção seguinte, faremos um percurso sócio-histórico pela fase arcaica do português.

2.3 *Para* do arcaico ao contemporâneo

Trilhando nosso trabalho a via pancrônica, faz-se imprescindível que continuemos a averiguação da preposição ***para*** em vários estágios do nosso idioma. Para tanto, investigá-la-emos desde os primórdios do Português até os dias atuais, imbricando diacronia e sincronia ao longo do seu estudo[20].

Outrossim, é pertinente destacarmos que nosso enfoque para a análise de ***para*** será dado tomando por base a divisão proposta por Leite de Vasconcelos: o Português Arcaico e moderno. Cabe aqui esclarecer que, devido à escassez de informações pormenorizadas sobre o emprego desse item preposicional nos referidos períodos da Língua Portuguesa em muitas das gramáticas históricas, conduzir-nos-emos, principalmente por Said Ali (1966 [1921]) em nosso estudo tanto no período arcaico quanto moderno.

---

[20] Ilari e Basso (2006), ao traçar a trajetória de *O português da gente* [20] do latim aos nossos dias, argumentam que não há como se falar de português arcaico sem considerar uma periodização literária, a qual tem sido importante para a organização dos nossos fundamentos acerca da língua e suas transformações ao longo da história, enfatizando, contudo, que nem sempre há consonância entre os estudiosos sobre a delimitação de datas para cada período, sendo aceito, comumente, três eras distintas, a arcaica, a clássica e a moderna ou contemporânea. Para mostrar a dissonância entre os estudiosos quanto à exatidão de datas, os autores apresentam um quadro no qual fica assim discriminado: i) português arcaico, também denominado port. trovadoresco, galego-português e port. antigo, vigente entre os anos de 1200 e 1500, período que é subdividido, por alguns em port. comum, port. pré-clássico e port. médio; ii) português clássico, que para Pillar Vásquez Cuesta e Luís-Felipe Lindley-Cintra, vai de 1550 até o século XVIII e para Maria Helena Mira Mateus inicia-se por volta de 1600; e iii) o Português Moderno que, de acordo com Leite de Vasconcelos e Serafim da Silva Neto (os quais não propõem uma fase clássica), tem início no século XVI, a partir dos anos 1500. Para os demais, tal era começa no século XIX, a partir dos anos 1800.

Para ampliarmos o estudo de ***para***, após a descrição do seu percurso nos períodos arcaico e moderno, passaremos, em seguida, a inquirir sobre o tratamento que lhe é atribuído e as suas formas variantes na Tradição Gramatical e na visão linguística, examinando-o principalmente, no que concernem as perspectivas da variação e mudança, que lhes são inerentes desde sua gênese, conforme já evidenciado neste trabalho.

2.3.1 Arcaico

Segundo Ilari e Basso (2006), o Português Arcaico abarca o período compreendido desde formação do Estado português até a esplendorosa época das grandes navegações, classificando-o, de forma simplificada em relação às suas características, como a língua de entremeio entre o latim vulgar e o português contemporâneo.

Como já expusemos no início da seção, ***para*** é uma preposição composta que se formou de outras preposições latinas *per* + *ad* e que deu origem à *pera* a qual se transmuta em ***para*** (*per* + *ad* > *pera* > *para*). Nunes (1945), ao discorrer sobre o processo de transposição das preposições do Latim para o Português, afirma que a maioria subsistiu, e "[...] em substituição das que se perderam a língua criou outras..., e, portanto, umas vezes se ajuntou duas ou mais por forma tal que têm quase a aparência de um vocábulo único..." (NUNES, 1945, p.349), entre as quais se encontra ***para*** que, em nosso entendimento, substitui a preposição *per* que não mais é usada em português, exceto junto aos artigos (*pelo*, *pela*) definidos e em algumas locuções (*de per si*, *de per meio*, *perante*), conforme argumenta o autor. Reforçando esse posicionamento, Said Ali (1966 [1921]) atesta também que do próspero uso de *per* restam no Português Moderno apenas os empregos já citados.

O autor retoma os sentidos de *per* entrecruzando-os com os sentidos de *por*, justificando a transição de alguns conceitos de uma preposição para outra, o que legitimaria, de certa maneira, a suplantação de *per* por *por*. Said Ali (1966 [1921]) destaca também que em Português Antigo (Arcaico) e em trechos de Camões (Port. Moderno) encontram-se os dois usos (*por* e *per*), simultaneamente.

Quanto à forma composta pera (*per* + *ad*), ele explicita que a mesma se faz presente tanto no português antigo (arcaico) como no Português Moderno, em suas palavras "[...] A forma *pera* foi usada em todo período do Português Antigo e no

Português Moderno do século XVI e princípios do século XVII" (SAID ALI, 1966 [1921], p.216, grifos do autor).

Ilari e coautores (2008) assim sintetizam a definição desse item prepositivo:

> A preposição *para* é derivada da preposição latina (tardia) *pera* (ou *pora*), que é por sua vez resultado da junção de *per* + *ad* (ou *pro* + *ad*). Em latim, essa preposição marcava "percurso em direção definida", ao passo que em Português Arcaico lhe são acrescentadas as acepções de "chagada" e "permanência" (ILARI *et al*., 2008, p. 737, grifos dos autores).

Em decorrência do explicitado, podemos concluir que:

a) paralelamente, à mudança ortográfica desse item prepositivo, deu-se ampliação do seu sentido;

b) estudos históricos do português não dão mostra do emprego da estrutura ***para*** na língua arcaica;

c) houve concomitância de *per* e *para* em vasto período na história da língua, já que *per* se faz presente em escritos camonianos, mesmo que em alternância a *por*;

d) há também convivência de *pera* e *para* no período moderno, visto que *pera* perdura até início do século XVII, segundo indica Said Ali (1966 [1921]).

Assim, fica evidente que ao Período Arcaico coube o latino *per* e a composta *pera*, pois não são apontados, em estudos relacionados a essa época, registros da forma transmutada ***para*** tal qual a empregamos em português atual.

2.3.2 Moderno

Sobre a delimitação desse período, Ilari e Basso (2006) advertem que não é fácil o estabelecimento de datas precisas, no transcurso de uma língua, mas em relação ao advento do Português Moderno, especificam-nas, assim: "[...] a passagem para o Português Moderno pode considerar-se completada na língua d'Os Lusíadas, o grande poema épico de Camões, publicado em 1972" (ILARI; BASSO, 2006, p. 31).

Dessa maneira, é possível intuir que a forma ***para*** é criação do Português Moderno, quanto a isso Said Ali (1966 [1921]) registra que esse item preposicional já

com nova grafia se faz presente em escritos do século XVI, ressaltando, porém, como explicitado anteriormente, a coexistência dessa com a forma arcaica *pera* durante certo período. Sobre o fato, o autor argumenta que Camões (XVI), em *Os Lusíadas*, usa a forma moderna (*para*) apenas com pronomes e artigos, Frei Luís de Sousa (XVI) opta por continuar utilizando *pera* e Vieira (XVII) e Bernardes (XVII) só utilizam o moderno ***para***.

Um aspecto importante sobre o uso de ***para*** já observado nessa época, levando em conta os valores assumidos por ele de *destinação* e *lugar para onde*: sua concorrência com a preposição *a*. Fato que constitui o foco da nossa pesquisa, pois é certo que essa rivalidade permanece, alcançando, atualmente maior visibilidade. Conduzindo-nos a crer que em dias atuais, ***para*** converge para uma possível sobreposição à preposição *a*.

Sobre a competição entre ***para*** e *a*, Said Ali (1966 [1921]), em sua Gramática Histórica, assim a descreve:

> Empregada com valor de "destinação" e "lugar para onde", rivaliza fortemente com a partícula *a*, sendo a diferença tão difícil de perceber que os casos de regência fixa, em que certos verbos e adjetivos se construem uns sempre com a e outros sempre com para, não se explicam senão pelo capricho do uso. [...] (SAID ALI, 1966 [1921], p.216, grifos do autor)

Além dessa afirmação, o autor admite que há casos em que ocorre o emprego de um ou outro elemento sem evidente mudança de sentido. Também é salientado por ele, que o verbo partir, equivalendo a ir, favorece o uso de uma ou outra, frisando, todavia, que na obra de Vieira (XVII) é perceptível uma sutil diferença entre *a* (indicação de movimento direto) e *para* (movimento mais demorado). Nesse caminho discorre sobre algumas outras distinções sinalizadas no emprego desses itens: *para* – utilizado para expressar um fim que visa a uma ação mais distante e depois de *estar* com verbo no infinitivo, denotando futuro; e *a* – exprimindo ato determinante mais próximo e, também, depois de *estar* com verbo no infinitivo, porém, no sentido de ação próxima ou imediata.

Exemplos que reafirmam o já exposto acerca da concorrência contumaz entre ***para*** e ***a*,** que se afigura no contexto linguístico desde o exórdio daquele, perdurando até a atualidade, o que é compreensível, visto que são tênues os traços propostos para a diferenciação do uso de ambos, o que concorre para a utilização de uma ou outra dessas formas pelo usuário da língua, em determinados ambientes lexicais.

Nessa linha de raciocínio, Epiphanio Dias (1918), ao discorrer sobre a sintaxe histórica do português, apresenta-nos ***para***, ou sua antiga forma *pera*, como uma das preposições que substituem o outrora dativo latino e também o acusativo, ao denotar sentido local. O autor, além de apontar sua função como designativa "de lugar onde", em oposição "ao lugar no qual se está": "*Está (lá) para a quinta*" (DIAS, 1918, p.120), elenca várias das suas acepções dentre as quais destacamos:

> a) Designação de proporcionalidade: *3 está para 6 como 2 está para 4*.
> b) Falando-se de capacidade: *Sua santidade não fora servido de livrar de tamanha carga a quem era tão pouco pera ella (Sousa, V. do Arc., I, 327).*
> c) Designa finalidade: *dar dinheiro para a reparação d'um edifício*.
> d) Às vezes, no sentido de comparação: *he nada par'o que vemos (Franc. De Viveiro, Canc. G.al III, 45).*
> e) Designa tempo que é destinado a realização de uma ação ou o tempo em que uma coisa se realizará em oposição ao tempo em que se está: *Cedo espero, se Deos me der vida, ao menos lá porá o fim do anno, estar perto desse Convento: (Chagas, Cartas esp., 164).*
> (DIAS, 1918, p. 118-120).

Outro aspecto que devemos pontuar é o fato de ***para***, devido à aproximação da semântica da categoria preposicional com os advérbios, compor, também, muitas locuções adverbiais, em sua maioria, expressando tempo e lugar, como expõe Schwab (1985), a exemplo de:

> Para a direita e para a esquerda, para a frente, para ali, para ao diante, para ao longe, para a vida e para a morte (para sempre), para dentro, para diante, para então (para esse tempo), para eterno, para já, para logo, para nunca mais, para o futuro, para riba, para sempre, para todos os lados, para trás... (SCHWAB, 1985, p. 241-243)

Em suma, podemos reafirmar que a preposição ***para*** não existiu no Latim, configurando-se como uma criação românica embora seja formada por outras preposições latinas (*per ad*). Sendo sua forma composta primeira (*pera*) utilizada no período arcaico e início dos tempos modernos, quando se dá o seu surgimento da inovadora ***para***. É um item que denota vários sentidos (movimento, direção, tempo, finalidade, comparação...) e integra várias locuções adverbias que indicam, basicamente, tempo e lugar, amiúde presentes na língua. Conviveu com a sua forma arcaica (*pera)* por um tempo e hoje compete com a preposição *a* da origem até os dias atuais.

Passemos a discutir o ***para*** segundo a Tradição Gramatical.

2.3.3 Tradição Gramatical

Adentrando ao Português Contemporâneo, iniciamos a discussão sobre o item ***para*** partindo da visão canonizada assumida pela Tradição Gramatical. Para tanto, recorremos aos estudos propostos por Cunha e Cintra (1985), Rocha Lima (2000) e Bechara (2004), antes, entretanto, exporemos, *grosso modo*, a visão que a Tradição Gramatical adota em relação às preposições, classificando-as como um grupo delimitado de palavras invariáveis que conectam e subordinam dois termos de uma mesma oração, condicionando o sentindo do primeiro ao segundo, pois o sentido do antecedente é explicado ou completado pelo consequente, como referendam Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (2000). Este por seu turno amplia a conceituação afirmando que, nessa relação, o segundo termo torna-se dependente do primeiro.

Em se tratando do item ***para***, Rocha Lima (2000) aborda-o na perspectiva "de valores" tomando como sua função primeira a de introdutor do objeto indireto, limitando-se a indicar algumas possibilidades de relações (lugar para onde, direção, fim, consequência), apresenta-o em outras construções e também como introdutor de oração subordinada, que, segundo ele, poderia ser coordenada.

Por sua vez, Cunha e Cintra (1985), retomando a ideia de direcionalidade anunciada por Said Ali (1966 [1921]), atrelam a sua significação à expressão de movimento e não movimento (situação), correlacionando referências de ESPAÇO, TEMPO e NOÇÃO, considerando um ponto limite – movimento de aproximação ou de afastamento, em conformidade com esses autores, ***para*** exprime movimento que tende ao limite, finalidade, direção, perspectiva, discernindo-se de *a* pelo traço significativo de ideia de direção sobre o término do movimento. Acepção pouco defensável, visto que utentes do PB têm feito uso de ***para*** e *a* sem considerar a distinção normatizada da gramática prescritiva, reforçando que essas são, de fato, formas em competição, como asseverado por Castilho (2016), quando preconiza que *a* está em processo de substituição no PB, para ele, esse, provavelmente, desaparecerá e, em seu lugar, usar-se-á *em* ou ***para***.

Em sua perspectiva, Bechara (2004), ao abordar o assunto, considera o eixo preposição-e-significado, fala de referências semânticas, argumentando que essa categoria tem seu papel desempenhado no contexto. Para explicitar seu ponto de vista, propõe um quadro com os traços semânticos das preposições (dinâmicas e estáticas),

subdividindo-os em traços mais específicos. ***Para***, na sua percepção, é classificado como dinâmico de aproximação ao seu término, indicando mera direção, apresentando algumas outras denotações. Consideramo-lo inovador em relação aos demais autores, pois arrola a forma não-padrão *pra* e seus amálgamas *pras, pro, pro,* todavia não faz referência a forma *pa,* perceptível em contextos de fala, nem as discute enquanto variáveis de ***para***, apenas retrata-as no grupo das contrações prepositivas não as relacionando a fatos linguísticos que dizem respeito ao uso cotidiano das preposições.

Nesse sentido, podemos afirmar que, entre os compêndios analisados, entrevemos que, mesmo na perspectiva tradicional de normatização e prescrição, Rocha Lima (2000) propõe ***para*** sob a ótica de valores, destacando a sua função de introduzir o complemento verbal (OI) e tanto Cunha e Cintra (1985) como Bechara (2004) pautam-se nos aspectos espaciais, temporais e situacionais, convergindo com traços semânticos para fundamentar o estudo das preposições, entretanto, ordinariamente, como os estudiosos que adotam essa linha, limitam-se a esses aspectos, não considerando o falante e o uso concreto da língua. Resumamos o que constamos nos compêndios gramaticais em um quadro elucidativo:

Quadro 2 – **PARA** na Tradição Gramatical

Cunha e Cintra (1985)	**Rocha Lima (2000)**	**Bechara (2004)**
- Significação condicionada à expressão de movimento e não movimento (situação). - *Para* – movimento que tende para limite, finalidade, direção. - Distinção de "*a*" – ideia de direção sobre o término do movimento	- Ótica *de* "valores": função primeira – introdutor do objeto indireto. - Outras relações (lugar para onde, direção, fim, consequência). - Também introdutora de oração subordinada.	- Referências semânticas – papel desempenhado no contexto. - Preposições (dinâmicas e estáticas). - *Para* – dinâmico de aproximação ao seu término - mera direção. - Aponta formas optativas (pra, pras, pro, pros) como contrações.

Fonte: Elaboração da autora

Por fim, é bom salientarmos que Ilari e Basso (2006), num estudo que objetiva refletir sobre o Português ensinado nas escolas e Português falado pelos brasileiros, vão de encontro à prescrição gramatical, ao questionar a definição atribuída à preposição pela maioria dos compêndios gramaticais que se restringem – como já dissemos – a concebê-las (as preposições) como conectivos especializados em ligar palavras, configurando-as como meros "instrumentos gramaticais" cujos papéis se esgotam na medida em que participam da montagem da sentença, passando-nos a ideia de que essa categoria gramatical é destituída de significação. Alguns chegam a denominar esses itens lexicais como elementos "ocos" desprovidos de quaisquer sentidos que funcionam como meros nexos sintáticos, pressuposições que, em concordância com os autores citados, consideramos questionáveis, vez que, como propõe Castilho (2016), essas (as preposições) desempenham funções sintáticas, semânticas e discursivas, admitindo sentido prototípico de predicadoras de espaço que convivem com sentidos derivados, consecutivos de processos metafóricos e de composição, entre outras motivações linguísticas, conforme discutiremos na subseção seguinte. Além disso, cabe-nos, enfatizar que a abordagem tradicional não cogita a existência de um usuário real, mas sim ideal.

2.3.4 Visão Linguística

Na subseção anterior, ficou evidente a não atribuição de relevância à língua em uso efetivo, tal qual é assumida por seus diversos utentes, pelos teóricos tradicionalistas, todavia com o advento da Linguística, ampliaram-se, paulatinamente, estudos que observam o usuário da língua, enquanto "ser social" adaptável, que pode ser condicionado, inclusive, na fala/escrita, pelos contextos socioeconômicos que o circundam.

Partindo desse pressuposto, discutiremos a visão adotada por alguns linguistas no referente ao estudo das preposições, mais especificamente do elemento ***para***. Assentados, pois, em estudos propostos por Neves (2000), Ilari e coautores (2008), Perini (2010), Bagno (2011)[21] e Castilho (2016), reafirmamos que a classe/item, aqui evidenciada,

[21] Consideramos importante trazer a discussão desse autor para o diálogo com os demais linguistas, pois apesar de a sua gramática ser denominada pedagógica, a sua abordagem é feita numa perspectiva sociolinguística.

permanece propensa a processos de variação e mudança, permitindo-nos sustentar que se faz necessário a adoção de novos olhares no tratamento desses elementos gramaticais, não sendo, pois, condizente discutirmos questões acerca da linguagem, sem considerarmos a língua funcionando na sociedade.

Nesse contexto, faz-se necessário iniciarmos a análise da perspectiva dos linguistas refletindo acerca das concepções desses estudiosos no concernente à categoria preposicional para depois nos direcionarmos ao item **para**.

Comecemos por uma abordagem descritiva. Perini (2010), linguista descritivo, cogita-as como elos que se colocam antes de um sintagma nominal (SN) os quais constituirão, a partir de então, sintagmas adjetivos ou adverbiais. Ele as classifica como predicadoras (que atribuem papel temático, ou seja, possibilitam a um SN que não é modificador exercer essa função) e funcionais (que não atribuem papel temático).

Neves (2000), ao versar sobre o assunto numa perspectiva funcionalista, descreve-as como elementos de junção que se vinculam à esfera das relações semânticas conectando porções que se sucedem, podendo ter sua função determinada dentro da estrutura ou subestrutura da oração. Sugestiona, desse modo, que tais palavras poderiam ser tratadas como predicadoras, mas opta por uma abordagem assentada na generalização.

Também sob a ótica da linguística funcionalista, Castilho (2016) fala de um sintagma preposicional (SP) cujo núcleo é a própria preposição, que desempenha, dentro desse, funções sintáticas, semânticas e discursivas, admitindo-lhe um sentido prototípico (predicadora espacial e temporal) em convivência com outros derivados de processos metafóricos e de composições de sentidos, entre outras motivações linguísticas. Ele pondera, todavia, que os itens preposicionais, mesmo os prototípicos, podem esmaecer em determinados contextos, tornando-se mais suscetíveis a uma possível *regramaticalização* e/ou apagamento. Para classificá-las, o autor parte da concepção de mais e menos gramaticalizadas[22], argumentando que "Essa classificação é mais sustentável que as complicadas classes das preposições essenciais/acidentais, preposições primárias/preposições secundárias, comuns na literatura..." (CASTILHO, 2016, p. 587).

[22] Em oposição às mais gramaticalizadas, as menos gramaticalizadas são mais vazias de sentido, sem funções não muito bem definidas. Sendo aquelas classificadas como essenciais e estas como acidentais na tradição gramatical.

Numa abordagem sociolinguística, Bagno (2011), consonantemente com os pressupostos funcionalistas, reafirma que os itens prepositivos estão sujeitos a processos de gramaticalização e a caminho de predicações abstratas, propõe também a diferenciação dos elementos sob a mesma concepção de Castilho (2016), subdividindo-as em totalmente gramaticalizadas e em processo de gramaticalização. No que se refere à conceituação, ele o faz, de forma sucinta, atendo-se às suas funções predicativas concretas (localização, instrumento, causa...). Além disso, destaca um núcleo duro dessa classe, composto pelas formas que são usadas com maior frequência e mais sujeitas ao fenômeno da regência e de contração com outras palavras, dentre as quais insurge a forma ***para*** que é o cerne de nossa pesquisa.

Quanto ao tratamento dado a esse item ***para***, iniciaremos ressaltando que Perini (2010) não suscita uma abordagem individualizada das unidades prepositivas, por isso deter-nos-emos no que explicitam os demais autores.

Neves (2000) descreve o funcionamento de ***para*** dentro de (1) sistema de transitividade como introdutora de complemento do verbo, do adjetivo, do substantivo e do advérbio, (2) fora deste estabelecendo relações semânticas adquirindo novos sentidos (no sintagma verbal, no sintagma nominal, como indicativo de circunstância, especificação locativa espacial ou temporal, complemento do verbo ser e na construção de perífrases de infinitivo) e (3) em relações fixas a exemplo da expressão “Para o que der e vier” equivalendo a “para tudo”. No concernente a seu funcionamento como complementizador verbal, tópico do nosso interesse, a autora parte da noção de movimento referindo-se a um ponto de chegada, a um ponto de destino e a um ponto final (com verbos + dinâmicos e – dinâmicos), especificando os vários sentidos que ***para*** apresenta em cada caso.

O enfoque dado por Castilho (2016) assenta-se na constatação do processo de regramaticalização de ***para*** ao ser transplantado do Latim para a Língua Portuguesa. Admitindo-se no PB, na contemporaneidade, a concorrência entre *a*, *em* e ***para*** com indícios de substituição dos dois primeiros pelo último. Para ele, a possível prevalência de ***para*** é facultada pela dificuldade dos usuários da língua em operarem o emprego da crase e, também, em decorrência da flutuação da transitividade de alguns verbos. O autor salienta ainda que as preposições *a* e ***para*** entram em variação com verbos de movimento, pois, nesse âmbito, não tem se identificado o sentido de deslocamento que implica em

retorno, enquanto aporte para a diferenciação do uso destas, conforme prescreve a tradição gramatical.

Bagno (2011), assim como Castilho (2016), apoia-se na origem de ***para***, ratificando que o mesmo provém da forma arcaica *pera*, constituída por sua vez de *per* + *ad*, dando ênfase à sua gramaticalização, ocorrida na fase de formação da língua. Para melhor compreensão dos sentidos atribuídos a essa preposição, ele explicita a significação original de *ad* – no Latim Vulgar e nas Línguas Românicas – que funciona como indicador de movimento espacial e introdutor do objeto indireto, e *per* - que de maneira geral exprime "para adiante", "à frente", evidenciando, assim, que a noção de movimento é intrínseco a esse item, desde sua gênese, o que confirma nossa conjectura, em se tratando do contexto de verbos de movimento como favoráveis à opacidade de *a* e prevalência de ***para***.

Ao argumentar que, no vernáculo geral brasileiro *a* e ***para*** têm sido empregados nos mesmos contextos (de mais e menos permanência) de maneira indistinta, o autor contrapõe-se à gramática normativa, a qual sustenta que *a* deve ser usado em ocorrências que denotam menos permanência e ***para***, restritamente, em indicação de mais permanência.

Fundamentados nessas acepções e, aportados, principalmente, nas perspectivas propostas por Neves (2000) acerca do desempenho do item em análise no uso efetivo da língua, é que investigaremos, a partir do cotidiano escolar, conforme sugerido por Bortoni-Ricardo (2004), o fenômeno linguístico da concorrência entre *a* e ***para***, visto que já é perceptível na fala e na escrita de discentes a preferência deste em relação àquele, o qual tem se apresentado cada vez mais opaco em construções com verbos de movimento. Como fizemos anteriormente, vamos apresentar um quadro resumitivo das posições teóricas e das definições assumidas pelos autores elencados nesta subseção.

Quadro 3 – **PARA** na perspectiva linguística

Neves (2000)	**Bagno (2011)**	**Castilho (2016)**
- Funcionamento dentro de: (1) sistema de transitividade: introdutora de complemento. - CV – movimento: ponto de chegada, de destino e final (verbos + dinâmicos e – dinâmicos). (2) Relações semânticas - novos sentidos. (3) Expressões fixas.	- Origem *pera* (*per* + *ad*) - gramaticalização. - Noção de movimento desde a sua formação. - Verbos de movimento favorecem o processo de substituição (a/para/em). - GT *a* (- permanência), *para* (+ permanência). Vernáculo geral brasileiro: *A* (- permanência), *PARA* (- e + permanência). *PARA* compete com *A*.	- No PB - *a* por *em* e *para*. Possível desaparecimento da primeira. -*Para* regramaticalizado - do latim (per) e (ad): *perad* < *pera* < *para*. - Prevalência de *para*: dificuldade em operar a crase e a flutuação da transitividade de alguns verbos. -Contextos favoráveis - verbos de movimento.

Fonte: Elaboração da autora

É oportuno ressaltar que, ao analisarmos o emprego de ***para*** na escrita dos nossos informantes discentes utentes do PB, averiguaremos também se as formas variáveis *pra*, *pa*, além das amalgamadas (mais comuns à língua falada) que já se fazem presentes na escrita desses alunos, em situação de competição com a preposição *a*.

Na seção seguinte, vamos nos ocupar em detalharmos os passos metodológicos assumidos por nós no âmbito desta dissertação.

3 METODOLOGIA

Nesta seção que, ora se inicia, descrevemos as etapas da nossa pesquisa, caracterizando, *a priori*, o *locus*/comunidade de participantes selecionados para tal, em conformidade com as orientações de Tarallo (2007) e Oliveira e Silva (2017), ambos ancorados nas concepções labovianas no concernente à pesquisa sociolinguística.

É significativo salientarmos que, em toda investigação de cunho sociolinguístico, de acordo com descrição por nós já feita (vide 1.2), são seguidos determinados processos metodológicos, como a escolha dos informantes (colaboradores), em nosso caso, escola e discentes que constituirão a nossa comunidade de participantes, coleta e extração de dados do grupo de usuários selecionados, demarcação das variantes inerentes ao fato linguístico investigado, seguindo-se a codificação e a digitação desses dados que serão quantificados pelo programa *Goldvarb X* e, *a posteriori*, a análise dos resultados obtidos, considerando os fatores linguísticos e extralinguísticos condicionantes.

Nesta pesquisa, a comunidade de participantes selecionada é formada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Anísio Teixeira situado em região central do município de Vitória da Conquista, a partir da qual foi constituído o *corpus* desta pesquisa, com dados de ocorrências do emprego de ***para*** e *a*, extraídos da escrita desses utentes, para averiguação dos fatores condicionantes da variação em análise: **a preposição *para* concorrendo com preposição a**. Seguindo-se à caracterização dessa comunidade do *locus* (escola) e dos informantes (discentes utentes), adentraremos à especificação dos passos iniciais para a coleta dos dados primeiros em eventos de variação (***para*** vs *a*), além da presença de outras formas variantes ou amalgamadas do item para (*pra, pa, pro*...), passando, em seguida, à delimitação das variáveis condicionantes.

3.1 Comunidade de participantes

Compreendendo a língua como sistema dinâmico e heterogêneo, é objeto dos estudos sociolinguísticos o seu uso real no seio das comunidades de falantes, correlacionando aspectos linguísticos e sociais, conforme assevera Mollica (2017).

No concernente à definição de comunidade de fala, Labov (2008 [1972]) preconiza que se deve concebê-la como um conjunto de usuários que partilham os

mesmos preceitos acerca da língua e não enquanto um grupo em que todos empregam as mesmas formas linguísticas, o que é retomado por Lucchesi (2015), o qual defende que o objeto de estudo sociolinguístico deve ser construído assumindo uma interpretação de comunidade de participantes fundada numa concepção mais subjetiva do que objetiva, reafirmando com outras palavras a proposição laboviana, ao validar que é mais significativa para tal conceito *a valoração partilhada dos usos linguísticos*, do que a similaridade entre os utentes de um mesmo grupo de falantes.

Conforme salientado (vide 1.2), a Sociolinguística é o principal aporte teórico-metodológico deste trabalho. Destarte, reafirmamos a concepção de comunidade de fala no contexto social para tratamento da estrutura e evolução[23] da língua na Teoria da Variação e Mudança, ressaltando, mais uma vez, que o interesse do pesquisador sociolinguísta deve se concentrar na comunidade de utentes e não no indivíduo como alerta Labov (2008 [1972]). Tal aplicação verifica-se, por exemplo, na afirmação de Oliveira e Silva (2017), quando trata da coleta de dados da pesquisa sociolinguística. A autora afirma que "[...] não se pode perder de vista que se pretende obter uma pesquisa sobre a comunidade e não apenas sobre a amostra [...]" (OLIVEIRA e SILVA, 2017, p.119). Ela ainda destaca que, apesar da heterogeneidade da língua, é também característica sua certa relativa homogeneidade, o que, em consonância com a proposta laboviana, permite a todo falante de determinada comunidade a disponibilidade do essencial necessário a qualquer interação verbal, o que a Sociolinguística vai denominar de identidade, em outros termos, a representação social "[...] que um indivíduo constrói acerca de seus grupos de pertencimento e de referência, de maneira que se sinta incluído em certas comunidades e excluído de outras [...] (BAGNO, 2017, p.199)".

Nesse sentido, os mecanismos teórico-metodológicos da Sociolinguística e da Sócio-História nos impelem a fazer recortes para um tratamento mais adequado do fenômeno em investigação, sendo um dos mais relevantes a delimitação da comunidade de participantes, aspecto já sinalizado no início desta seção. O que nos induz a julgar como oportuno, ao traçar da trajetória na construção do nosso *corpus*, fazer, segundo já enfatizamos, a descrição do *locus* da pesquisa e de seus informantes, utentes *rurbanos*[24] do PB, 28 discentes do 9º ano do Colégio Estadual Anísio Teixeira, situado na rua de

[23] Entendida aqui no sentido de dinamicidade e mudança e não gradação para o superior: em se tratando de língua, não existem formas variantes melhores ou piores.
[24] Em sintonia com Bortoni-Ricardo (2004), assim os consideramos num *continuum* entre o urbano e o rural, devido a confluência entre ambos.

mesmo nome (Anísio Teixeira) s/n, localizado entre o centro de Vitória da Conquista e o bairro Sumaré, próximo à avenida da Integração, bem posicionado para alunos oriundos de vários pontos da cidade e também da zona rural.

Pensado o objeto, a variação da preposição ***para*** vs a preposição *a*, principalmente, em contextos de verbo de movimento, e escolhido o *locus*, Colégio Estadual Anísio Teixeira, determinamos a comunidade de participantes, levando em conta o fato de a pesquisadora ser a professora de Língua Portuguesa dos informantes, o que possibilitaria maiores oportunidades de interação durante o processo de coleta de dados. Reafirmando o já exposto na subseção 1.2 e no início desta, vale destacar que a metodologia de pesquisa da Sociolinguística laboviana, por seguir critérios bem delimitados para a investigação de fatos linguísticos relacionados à variação e mudança, impõe ao pesquisador etapas as serem percorridas para que se obtenham resultados representativos da comunidade em investigação, assim, a partir de então, esboçaremos o percurso por nós trilhado durante toda a pesquisa.

1ª etapa: (03 de maio de 2018) Em um primeiro momento, antes ainda de se falar da pesquisa, foi aplicada uma atividade envolvendo as variáveis em estudo, como se fosse um exercício do cotidiano da nossa disciplina, no qual se propôs questões em que seria possível o emprego e a escolha de uma ou outra forma variante (***para*** ou *a*), além da produção de uma pequena narrativa em que deveria ser utilizado determinados verbos de movimento.

2ª etapa: (07 de agosto de 2018) Apresentação do professor, agora pesquisador, do objeto e da nossa proposta de trabalho, seguido da solicitação do assentimento dos mesmos e do consentimento dos seus respectivos responsáveis, através de assinatura em termos que explicitam a pesquisa conforme anexos.

3ª etapa: (14 de agosto de 2018) Aplicação do questionário socioeconômico, com o objetivo de se averiguar aspectos que são relevantes para esta pesquisa de natureza sociolinguística como zonalidade, sexo, tipo de escola em que estudou antes de vir para a atual, hábitos culturais, preferência de leitura, profissão e nível de escolaridade dos pais, situação familiar e econômica dos informantes, entre outros, visando a possibilitar a

construção do retrato social da comunidade de participantes, além da estratificação dos fatores extralinguísticos.

4ª etapa: (11, 25 e 27 de setembro de 2018) Aplicação de atividades de Sondagem, a exemplo de testes de avaliação/percepção sugeridos por Tarallo (2007) e Coelho e coautoras (2012) e elaborados de acordo com modelos propostos por Mollica (2003), aos quais foram feitas adequações redirecionando-os para a variação investigada visando a atender o objetivo desta pesquisa. Já que no estudo da autora, inquire-se o uso de várias preposições dentre as quais *para*/*a* em oposição à preposição *em*, além de abarcar uma amostra mais ampla, alunos de três escolas diferentes, tanto do ensino fundamental como médio, com e sem instrução acerca do objeto em estudo.

5ª etapa: (03, 06, 08 e 13 de novembro de 2018) Desenvolvimento de oficinas para aplicação das propostas de abordagem/intervenção, atividades que, conjuntamente à sondagem, fornecer-nos-ão ocorrências para formação do nosso *corpus*. As propostas de abordagem, cujo objetivo consiste em possibilitar aos discentes a reflexão sobre a língua em uso, a partir do fenômeno variável em análise, além de criar condições para que eles se apropriem do emprego padrão das formas variantes inquiridas em contexto de escrita, serão apresentadas e descritas na seção 4.

Para a resolução das atividades iniciais (de sondagem), foi feita a leitura com os discentes, ao que se seguiu explicação e retirada de dúvidas sem, contudo, fazer-se ainda explanação sobre o assunto ou orientação mais específica sobre os usos das preposições em estudo. Dessas atividades de sondagem, foram extraídos os dados primeiros para delimitação e testagem das variáveis linguísticas controláveis que têm motivado a variação de ***para*** e *a*. Para a delimitação dos possíveis fatores condicionantes, espelhamo-nos também em Mollica (2003) e Vieira (2009).

Importa ressaltar que todas as etapas, inclusive as propostas de abordagem/intervenção, foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa pela própria professora pesquisadora o que justifica o espaçamento das datas, já que, durante esse período, intercalaram-se outras atividades inerentes ao costumeiro fazer pedagógico.

Quadro 4 – Etapas da pesquisa com data, especificação da atividade e tempo de duração

Data	Especificação das atividades	Tempo
03/05	Aplicação de atividade para testagem do uso das variáveis em situação de escrita, sem abordagem prévia sobre a pesquisa.	50’
07/08	Apresentação do professor como pesquisador, informações, preenchimento e assinatura de termos de assentimento e consentimento.	50’
14/08	Aplicação do questionário socioeconômico.	50’
11 25 e 27/09	Aplicação de atividades de sondagem, três propostas diferentes objetivando contemplar as variáveis independentes selecionadas.	50’ 50’ 50’
	Propostas de Abordagem/Intervenção	
03	Oficina 01	100’
06	Oficina 02	100’
08	Oficina 03	100’
e 13/11	Oficina 04	100’

Fonte: Elaboração da autora

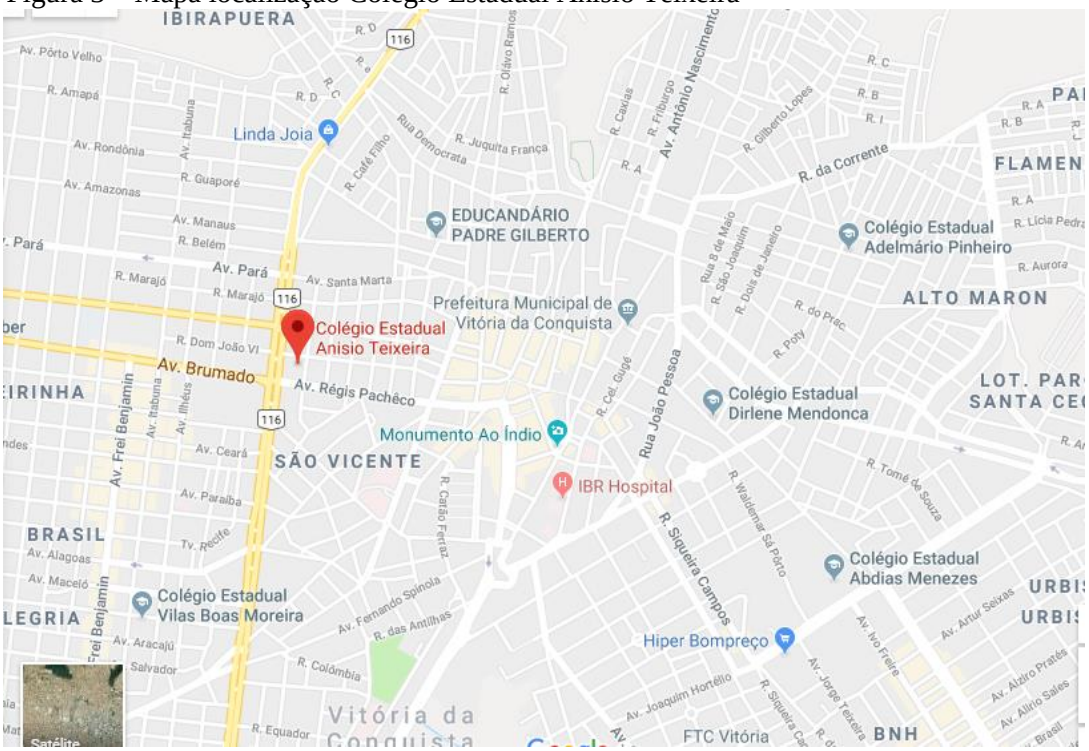
Conforme é demonstrado no Quadro 4, os passos do trabalho foram dados, em consonância com a proposição da metodologia dos estudos sociolinguísticos, acerca do que tratamos na subseção 1.2 e no início desta seção. Feita a colheita de dados do questionário socioeconômico, traçamos o perfil social do informante, ao qual se faz subsequente o balizamento das variáveis extralinguísticas e linguísticas, considerando os valores de ***para*** vs *a*, a partir da mostra extraída das atividades de sondagem aplicadas.

Isso posto, passemos, pois, à caracterização do nosso l*ocus*, Colégio Estadual Anísio Teixeira, instituição que compõe o quadro da Rede Estadual de Ensino no município de Vitória da Conquista, Bahia, o qual, como já dissemos, encontrando-se bem localizado, em região próxima ao Centro da cidade, sendo de fácil acesso para alunos que vêm das zonalidades rurais não muito distantes. A escola atende a discentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, e a jovens e adultos também do Ensino Médio, na formatação EJA, no turno noturno.

Figura 2 – Foto Colégio Estadual Anísio Teixeira

Fonte: Google Imagens. Disponível em: https://goo.gl/images/GmDSZe acesso em 01.02.2019

Figura 3 – Mapa localização Colégio Estadual Anísio Teixeira



Fonte: Google Maps. Disponível em: https://goo.gl/maps/JL7pbzAghqH2,. Acesso em 10.04.18

O nome da escola é uma homenagem ao Educador Anísio Spínola Teixeira, nascido no sertão baiano, mais especificamente do município de Caetité. Vale ressaltar que ele foi um grande nome na educação brasileira, pois foi responsável e idealizador por

grandes mudanças nesse campo durante o século XX, entre as quais a implantação de escolas públicas de todos os níveis, visando ao objetivo de oferecer educação gratuita para todos, além de fazer parte do movimento de renovação do ensino conhecido como *Escola Nova*, que propunha a educação enquanto elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, capaz de respeitar as diversidades, a individualidade do sujeito, tornando-o apto para reflexão e inserção na sociedade.

Não se sabe bem a data da construção do prédio, nem em qual governo foi assentada a sua fundação. Corre, entre os funcionários mais antigos, a história de um incêndio que haveria incinerado os papéis que documentam essa época. Os registros mais antigos do arquivo da escola são de 1961, de acordo com os quais a Instituição funcionou, inicialmente, sob o nome de Escolas Reunidas Anísio Teixeira, vigorando assim até 1973. No ano seguinte, 1974 passou a ser denominada Grupo Escolar Anísio Teixeira, atendendo a partir de então até 1996, ao Ensino Fundamental I (antigo Ensino Primário). De 1997 até 2001, chamou-se Escola Estadual Anísio Teixeira e passou a atender, especificamente, ao Ensino Fundamental II (outrora ginásio) diurnamente e, no noturno, a modalidade *Aceleração* destinada aos jovens e adultos (também equivalendo ao Ens. Fundamental II).

A partir de 2002, após a ampliação do espaço escolar devido à construção de mais quatros salas de aula, sala dos professores, diretoria e renovação da cozinha, a escola passa a ofertar o Ensino Médio, além do Fundamental II, durante o dia e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) com mesma equivalência, no período da noite. A mudança traz nova alteração ao seu nome, que desde a referida data até agora, passou ser denominado Colégio Estadual Anísio Teixeira - CEAT.

Importante destacar que, em 2005, foi implantado no Distrito de Iguá, uma extensão dessa Unidade Escolar para também oferecer o Ensino Médio, regular e EJA, aos alunos daquela região. Outro fato a ser evidenciado foi a anexação da extinta Escola Estadual Rangel Pestana ao CEAT, por decreto da SEC-BA em 2014, elevando seu porte de pequeno para Médio.

A Instituição foi sendo ampliada ao longo de sua história e atendendo a mais alunos da cidade e regiões adjacentes. Neste ano, o CEAT matriculou 1.059 alunos, sendo 365 no Ensino fundamental e 694 no Ensino Médio, distribuídos nos três turnos. Desse total de discentes, quase 50% advém de localidades rurais, estando as mais distantes a até 20 km, comunidades as quais, na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004), devem ser

consideradas rurbanas, devido à proximidade e a confluência entre o urbano e o rural, além da influência linguística, no concernente à padronização da língua, a que são submetidos esses utentes durante o processo de escolarização e também pela exposição aos meios midiáticos e aparato tecnológico que em dias atuais lhes são acessíveis. Esse *continuum* da urbanização foi um dos principais fatores que nos norteou na escolha dessa comunidade de informantes.

Conforme já descrevemos, uma das etapas da pesquisa para a consecução deste trabalho foi a aplicação do questionário socioeconômico, que, de acordo com Oliveira e Silva (2017), tem como propósito elementar, esboçar o perfil do informante, viabilizando um maior conhecimento desse pela pesquisadora. Pautados nesse aparato metodológico da pesquisa sociolinguística foi possível delinear um contorno social desses colaboradores, que como já dissemos são alunos do 9º ano do turno matutino dessa escola rurbana.

Figura 4 - Comunidade de participantes – Alunos do 9º ano A - Matutino, CEAT, 2018.

Fonte: Arquivo da autora

Os informantes selecionados apresentam faixa etária entre 14 e 17 anos. No quesito diazonalidade, dos 28 discentes 19 da zona urbana e 9 são de zona rural, o que

representa um pouco mais de um terço da turma, o que chamou nossa atenção, visto que se trata de uma escola situada na zona urbana e ao fato de que, na maioria das localidades de onde provêm esses alunos, há instituições que ofertam o Ensino Fundamental II. Quanto ao fator sexo, há uma presença maior de homens do que de mulheres, o grupo é formado por 11 adolescentes do sexo feminino e 17 do sexo masculino.

Considerando os aspectos mais socioeconômicos, de fato, verificamos que quase todos moram em casa ou apartamento próprios com seus familiares, variando o número de habitantes por lares, em sua maioria, entre três e cinco pessoas. Os nossos informantes convivem com pais casados, (19 dos 28 discentes). Entre os outros que têm os pais separados, oito moram com a mãe e um com o pai, o que nos leva a inferir que nossos discentes aparentam ter uma vida familiar nos moldes tradicionais e condições adequadas ao desenvolvimento dos estudos. Pelos dados obtidos, em se tratando da renda familiar, podemos afirmar que adensam à classe média baixa, já que os rendimentos da maior parte das famílias não ultrapassam 5 salários mínimos. No geral pais e mães trabalham, aqueles mais nos setores comercial e industrial e estas também no comércio e indústria, acrescendo a essas ocupações o serviço público e o trabalho como doméstica. Preponderantemente, os pais dos informantes (tanto mãe quanto pai) apresentam um bom tempo de escolarização, equiparando-se o número daqueles que cursaram o Ensino Fundamental II e Médio, chegando alguns a completar o ensino superior.

Chamou a nossa atenção o fato de mais da metade dos informantes terem passado pela rede privada, concluindo nesta, a formação inicial, o Ensino Fundamental I, antes de se matricularem no CEAT, referendam a atual escola como uma instituição que oferece ensino gratuito e de qualidade, motivo pelo qual esse contingente alega tê-la escolhido. A maioria destes nunca foi reprovada, alguns repetiram a série em que estão uma única vez, e uns poucos (quatro) chegaram a ser reprovado mais de uma vez no percurso escolar percorrido, até o momento.

Em se tratando de rotina de estudos, os dados se apresentam muito fracionados, alguns afirmam não estudarem diariamente, outros só em vésperas de avaliações, alguns estudam menos de 2 horas por dia e poucos afirmam estudar mais do que esse tempo e, no geral, quando estudam, sempre o fazem sozinhos. A maioria gasta a maior parte do tempo fora da escola nas redes sociais usando-a, prevalentemente, com finalidade lúdica, redes sociais e jogos. Há, também, os que trabalham, fazem algum curso ou praticam esporte no turno oposto. Os resultados do questionário também apontam que quase não

há leitores na turma, pois um bom número afirma não adotar esse hábito e os que leem, indicam como média de leitura de 1 a 3 livros por ano.

Em decorrência do perfil aqui traçado, delimitamos quais fatores extralinguísticos são significativos para a nossa dissertação, a saber: sexo, diazonalidade e formação inicial em escola pública ou privada, a partir dos quais os dados serão balizados.

Os dados obtidos através do questionário também nos favoreceram no estabelecimento de um código de identificação para cada informante, tendo por base o modelo proposto por Oliveira e Silva (2017), para o qual usamos duas iniciais, uma do nome e outra do sobrenome de cada discente e, em sequência, as primeiras letras de cada variável extralinguística selecionada, sexo (H/M), localidade (U/R) e tipo de escola (Pb/Pv). A exemplo AP-MRPv: informante do sexo feminino, moradora da zona rural, tendo cursado os anos iniciais em escola privada. O quadro 5 possibilita-nos vislumbrar com maior nitidez o perfil da comunidade de participantes, ora inquirida.

Quadro 5 – Informantes: iniciais dos nomes, idade, série, diazonalidade, tipo de escola de origem e codificação

Nº	Informante	Idade	Série	Sexo	Diazonalidade	Escola	Código
1	DT	16	9º ano	H	Urbana	Pública	DT-HUPb
2	KS	15	9º ano	M	Urbana	Privada	KS-MUPv
3	GN	14	9º ano	H	Urbana	Privada	GN-HUPv
4	LF	15	9º ano	H	Urbana	Pública	LF-HUPb
5	AB	14	9º ano	M	Urbana	Privada	AB-MUPv
6	DC	17	9º ano	H	Urbana	Privada	DC-HUPv
7	MI	14	9º ano	M	Urbana	Privada	MI-MUPv
8	RS	16	9º ano	M	Urbana	Privada	RS-MUPv
9	GM	14	9º ano	H	Urbana	Privada	GM-HUPv
10	BL	14	9º ano	M	Urbana	Pública	BL-MUPb
11	LA	14	9º ano	H	Urbana	Privada	LA-HUPv
12	RM	15	9º ano	H	Urbana	Pública	RM-HUPb
13	CB	15	9º ano	M	Urbana	Pública	CB-MUPb
14	RA	14	9º ano	H	Urbana	Privada	RA-HUPv
15	MC	16	9º ano	H	Urbana	Privada	MC-HUPv
16	VN	14	9º ano	H	Urbana	Privada	VN-HUPv
17	PH	15	9º ano	H	Urbana	Pública	PH-HUPb
18	PE	15	9º ano	H	Urbana	Privada	PE-HUPv
19	MO	14	9º ano	M	Urbana	Pública	MO-MUPb
20	TS	15	9º ano	M	Rural	Pública	TS-MRPb
21	GC	16	9º ano	H	Rural	Privada	GC-HRPv
22	CA	15	9º ano	H	Rural	Pública	CA-HRPb
23	DS	14	9º ano	H	Rural	Pública	DS-HRPb
24	ME	14	9º ano	M	Rural	Pública	ME-MRPb
25	LS	15	9º ano	M	Rural	Pública	LS-MRPb
26	VS	15	9º ano	H	Rural	Pública	VS-HRPb
27	DR	16	9º ano	H	Rural	Privada	DR-HRPv
28	AP	14	9º ano	M	Rural	Privada	AP-MRPv

Fonte: Elaboração da autora

3.2 Valores de para vs a: controle das variáveis independentes

Como evidenciado na **Introdução**, este trabalho fundamenta-se em pressupostos sócio-históricos e sociolinguísticos, não deixando de ressaltar a língua em uso, com base em princípios funcionalistas, vez que concebemos a língua como um sistema heterogêneo o qual prevê em seu estudo a correlação de aspectos linguísticos, históricos, sociais e estilísticos, consoantemente, ao que preconiza Lucchesi (2015, p.17) a esse respeito, quando afirma que "[...] a heterogeneidade da língua é o que garante sua funcionalidade em uma comunidade socialmente estratificada e culturalmente diversa", contrapondo-se ao mito da ameaça à unidade linguística, conforme explicita o autor. Nessa perspectiva e reafirmando as discussões propostas na subseção 1.2, compreendemos, então, que realizações diferentes, mas permitidas pela língua, não corromperão a sua unidade, como sugerem os que se norteiam apenas pela Tradição Gramatical.

Em consonância a essa ideia, Perini (2000) reafirma que não existem línguas puras, uniformes ou imutáveis, acrescentando que há fatos importantes que nos conduzem à adoção de uma visão mais adequada em relação aos fenômenos da linguagem: todas as línguas, sem exceção, variam, não existe sociedade ou comunidade em que todos falem da mesma forma, o que reforça o fato de que toda variedade linguística é reflexo da variedade social, indo ao encontro do que argumenta Monteiro (2000) ao destacar que "[...] a mudança linguística parece acompanhar de perto a evolução da própria sociedade." (MONTEIRO, 2000, p.109)

Por sua vez, Mollica (2017) afirma ser inevitável a ocorrência de formas optativas que se alternam, as quais são denominadas formas variantes e caracterizam o evento variável, configurando-se dependente ou controlável. Em nossa pesquisa, a variação da preposição ***para*** vs a preposição *a*, constituem as variáveis dependentes. A autora, ainda, frisa que não é fortuito o uso dessas formas alternativas, mas motivado por determinados fatores condicionantes linguísticos ou extralinguísticos (sociais), as variáveis independentes.

Abarcam-se, assim, as particularidades da língua em seus diversos aspectos, bem como do usuário, ao considerá-lo ser individual e social que é passível as oscilações circunstanciais inerentes aos contextos interacionais. Tais dimensões são consideradas nesta dissertação, que adota como objeto uma variante binária (***para*** em variação com *a*). Assumimos, pois, a correlação de variáveis externas e internas ao sistema linguístico,

salientando que essas não agem de maneira isolada, mas conjuntamente, favorecendo o uso de uma das formas em variação.

3.2.1 Variáveis linguísticas

Estudos contemporâneos sobre as preposições à vista de Mollica (2003), Ilari e coautores (2008), Bagno (2010) e Castilho (2016) apontam para o desaparecimento ou substituição da preposição *a*, principalmente com verbos de movimento, mas também, de acordo com Mollica (2003), com verbos bitransitivos ou transitivos indiretos. Em se tratando do processo de substituição os autores assinalam como suas concorrentes as formas ***para*** e *em*, nesta dissertação, o recorte foi feito dando ênfase à concorrência de ***para***/*a*.

No concernente às variáveis linguísticas, ancorados em Paredes da Silva (2017) a qual afirma que nas análises sociolinguísticas, paralelo aos fatores sociais, desde sempre, se considerou fatores linguísticos, evidenciando os fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos... e direcionados pelos trabalhos sobre variação das preposições *para*/*a*/*em*, de Mollica (2003) e Vieira (2009), é que delimitamos as variáveis independentes internas à língua (morfossintáticas e semânticas) para a análise da variação em estudo, neste trabalho, apresentando-se, assim, estratificadas:

3.2.1.1 Tipos de verbo

Nossa hipótese é de que os verbos intransitivos apresentem maior número de ocorrências e tendência de uso da preposição ***para***, já que tal preposição conjuga em si valores de direção, considerando que a preposição *a* se encontra em multifuncionalidade como já demonstrou o trabalho realizado por Vieira (2018) ao investigar os usos dessa preposição em textos jornalísticos dos séculos XIX, XX e XXI.

Para tanto, controlamos três tipos de verbos:

a) Intransitivo

(1) Voltarei ***para*** São Paulo este mês. (BL-MPUv)

(2) Hoje eu não quis ir *a* escola. (RA-HUPv)

b) Transitivo Indireto com um só complemento

(3) Ele falou ***para* o público jovem**. (PE-HUPv)

(4) Ele pagou *a*o **garçom**. (PH-HUPv)

c) Bitransitivo

[+ OD + OI]

(5) Trouxemos cultura ***para* e**ssa gente**.** (LF-HUPb)

(6) Vou pedir doces *a* minha mãe. (CB-MUPb)

[+ OI + OD]

(7) O professor dará ***para*** os alunos, uma palestra. (MO-MUPb)

(8) Contamos *a* eles o que vimos. (VN-HUPv)

3.2.1.2 Natureza sintática do SN preposicional

A fim de controlar essa variável, aventamos que a função de objeto indireto haveria de favorecer a presença da preposição ***para***, já que tal preposição evitaria a ambiguidade e o fenômeno da crase tão comuns no emprego do item *a*. Ainda, supomos que dentro do escopo dos objetos indiretos, haveria sobrelevação do traço de animacidade [-] humano e da sua não adjacência ao verbo, dado o uso mais particular que ora a preposição passa a apresentar.

a) Objeto indireto

[+ humano] – (9) Fui levar comida ***pro*** meu **pai**. (DS-HRPb)

(10) Vou pedir doces *a* minha **mãe**. (CB-MUPb)

[- humano] – (11) Dei remédios ***para* os cachorros**. (RA-HUPv)

(12) Ele levou água *a*o **animal**. (DC-HUPv)

Adjacente – (13) Ela mostrou ***para* eles** que não eram os únicos... (DT-HUPb)

(14) Contei *a* **Paulo** tudo sobre minha doença. (BL-MUPb)

Não adjacente – (15) [...] e fechou a cara ***para* o menino**. (DC-HUPv

(16) Pediu minha mão em casamento *a*o **meu pai**. (AB-MUPv)

Quanto ao SN adverbial, conjecturamos que em relação ao objeto indireto, o uso de ***para*** seria mais recorrente com este último, conforme enfatizamos anteriormente. Por outro lado, consideramos que em se tratando da sua posição em relação ao verbo, o uso dessa preposição seria favorecido pelo seu distanciamento do mesmo, vez que acreditamos ser opção do utente, nesses contextos, a utilização de termos de maior massa fônica dada a sua não adjacência ao verbo, assim como ocorreria com o OI.

b) SN adverbial

Adjacente ao verbo

(17) Jack *precisa ir a*o **trabalho** todos os dias. (LF-HUPb)

(18) Eu levei um murro e *fui* ***para* o hospital**. (VS-HRPb)

Não adjacente ao verbo

(19) *Fomos* de carro ***para* casa** com minha mãe. (VS-HRPb)

(20) Ele *trouxe* o filho *a*o **shopping**. (AP-MRPv)

3.2.1.3 Definitude do SN locativo[25]

Para controlar essa variável aventamos a hipótese de que o uso da preposição ***para*** esteja direcionado à definição, ou seja, na "luta" entre as duas preposições, o falante

[25] Aportados em Mollica (2003) e Vieira (2009), consideramos como sintagma locativo os complementadores de verbos de movimento que encerram denotação de lugar (local).

reconheceria como mais apropriado o uso do ***para*** nas situações em que o traço [+] definido fosse mais saliente. Para tanto, postulamos três níveis:

a) [+ definido]:

(21) Não vejo a hora de minha mãe voltar ***para*** **nossa casa.** (RS-MUPv)

(22) Ela veio *a* **minha casa** ... (TS-MRPb)

b) [– definido]:

(23) Estou pensando em ir ***para*** **outra cidade**. (MI-MUPv)

(24) Foi mandado levar uma carta *a* **um reino**. (DC-HUPv)

c) Indefinido[26]:

(25) Pretendo ir ***para*** **faculdade**. (PH-HUPb)

(26) Ele teve que voltar *a* **casa.** (DT-HUPb)

3.2.1.4 Traço semântico de permanência

Para controle dessa variável, hipotetizamos que, tal qual propunha a Tradição Gramatical, a preposição ***para*** apareça em dados em que a maior permanência seja verificada. Para tanto, propusemos duas situações:

a) [+ permanência]

(27) Vou embora ***para*** **outra cidade**. (MI-MUPv)

(28) No feriado iremos *a* Salvador. (CB-MUPb)

[26] Os traços [- definido] e indefinidos apresentam-se como matizes num *continuum* de indefinição, podendo, inclusive, gerar equívocos na classificação desses, entretanto, de acordo com Mollica (2003) e Vieira (2009) os SN [- definido] são demarcados pela presença artigos e pronomes indefinidos enquanto os desprovidos de definição não apresentam quaisquer elementos determinantes.

b) [– permanência]

(29) Fui ***para*** **o hospital**. (VS-HRPb)

(30) Foram *a*o **shopping**, se divertiram. (AB-MUPv)

3.2.1.5 Configuração do espaço

No intuito de testarmos a validade dessa variável no aumento da frequência e da probabilidade de ocorrência da preposição ***para***, conjecturamos que tal preposição seja mais empregada em construções em que se verifique espaços mais abertos. E para tanto propusemos dois fatores:

a) [+ aberto]

(31) Rafael mora em São Paulo, mas tem que voltar ***para*** **Minas.** (GC-HRPv)

(32) Meus pais irão *à* **praia** comigo. (DR-HRPv)

b) [– aberto]

(33) Eu não gosto de vir ***para*** **a escola.** (PH-HUPb)

(34) Voltaremos *a* **casa** do vovô. (RM-HUPb)

3.2.1.6 Monitoramento

Nesse sentido, por se tratar de uma análise, cujo foco, são ocorrências extraídas da escrita dos discentes informantes em situação de uso em atividades e produções textuais propostas pela docente pesquisadora, compreendemos ser pertinente considerarmos, também, a circunstância em que foram empregadas por eles as formas variantes – aplicadas em atividades que lhes possibilitavam a escolha de uma ou outra forma para completar textos previamente selecionados ou em escrita de texto que, apesar de direcionamentos, deixavam-lhe mais livres, no sentido de usar quaisquer dessas variáveis dependentes ou sequer empregá-las. Assim, nossa hipótese centra-se no fato de

que práticas menos monitoradas favoreçam ao uso da preposição ***para***. Assim propusemos duas situações:

a) Uso em atividades:

(35) Disse (***para*** o) filho que voltaria cedo, mas... (AB- MUPv)

(36) Disse (*a*o) filho que voltaria cedo, mas... (MI-MUPv)

b) Uso em produção textual:

(37) [...] ele está oferecendo ***para*** as pessoas. (PH-HUPb)

(38) Avise *a*o meu chefe, por favor. (MO-MUPb)

3.2.2 Variáveis extralinguísticas

Para fins de nosso estudo, controlamos três variáveis extralinguísticas, com intuito de observarmos a ocorrência/frequência do fenômeno investigado considerando variáveis sociais, levando em conta os fatores que julgamos mais relevantes e distintivos (em relação à quantidade) em nossa comunidade de participantes, sendo:

3.2.2.1 Diazonalidade

Controlamos tal variável considerando dois fatores: aluno morador de zona urbana e aluno morador de zona rural, visto que como salientamos, a classe é composta por discentes de ambos os espaços. Supomos a hipótese de que os falantes da zona rural estejam mais propensos ao uso do ***para***, considerando que no Português Popular o uso da preposição *a* poderia ser confundida com outros elementos gramaticais e, além disso, a preposição ***para*** possui maior matéria fônica o que lhe elevaria o grau de percepção ou saliência.

3.2.2.2 Sexo

Controlamos essa variável com o intuito de perceber com os dados o emprego maior da forma ***para*** no sexo masculino, considerando que esses estão menos tendentes a adornos estilísticos que a preposição *a* pode supor.

3.2.2.3 Tipo de escola

Acreditamos que o tipo de escola em que o discente completou o Ensino Fundamental (pública ou privada) pode interferir no emprego do ***para***, já que escolas privadas mantêm uma errônea ideia de eficiência em educação o que pode suscitar um controle maior do uso da norma culta como bem cultural a ser adquirido.

3.3 **Pra, pro e pa: uma abordagem quantitativa e qualitativa**[27]

Vale frisar que, além da variação com *a*, a preposição ***para***, como já dissemos, apresenta formas variantes (*pra*, *pro*, *pa*...) mais recorrentes em eventos de fala. Entretanto, as formas inovadoras *pra*, *pro*, já se insinuam em textos escritos não monitorados e até em situações que pressupõem monitoramento.

Na primeira atividade[28] que aplicamos para esta pesquisa, solicitamos dos informantes a produção de um pequeno texto narrativo no qual deveria ser empregado determinados verbos de movimento. Ao coletarmos os dados, verificamos o registro dessas formas em algumas produções, conforme os exemplos: *Fui levar comida* ***pro*** *meu pai* (DS-HRPb), *Se eu for* ***pra S****ão Paulo...* (BL-MUPb), o que nos leva a entender que tais formas já fazem parte do "vernáculo" [29] desses utentes, tanto que, mesmo numa atividade escolar que deveria ser entregue ao professor de Português, eles empregaram-nas sem grandes restrições.

A partir de então, foram aplicados testes objetivando inquirir sobre os valores atribuídos à forma canônica ***para***, suas variantes optativas (*pra*, *pro*, *pa*) e sua oponente *a* (também canônica) por essa comunidade de usuários do PB. Tomado por base a concepção de Lucchesi (2015, p. 63), ao declarar que "[...] a convergência em torno de um modelo ideal de língua (ou seja, de uma norma padrão) é que vai determinar a constituição de uma comunidade de fala", levando o usuário assumir uma atitude positiva

---

[27] O termo *qualitativo* não se opõe de forma alguma ao *quantitativo* como inadvertidamente pode pressupor. Trata-se, a nosso juízo, de uma abordagem complementar em que o utente é convidado a posicionar-se sobre suas atitudes linguísticas e sociais diante dado fenômeno, em nosso caso o uso das variantes *pra*, *pro* e *pa*. Nem queremos com isso afirmar que seguimos a linha francesa da Sociolinguística Qualitativa ou Discursiva. Ainda seguimos a trilha de Bortoni-Ricardo (2004)

[28] Tanto essa atividade quanto os testes usados para avaliação/percepção das formas inovadoras de ***para*** se encontram em anexo especificados como atividades de sondagem.

[29] Entendido, aqui, na concepção de Labov (2008 [1972]) "[...] estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala", à qual, ampliamos também para a escrita.

ou negativa diante do emprego de determinadas formas linguísticas. Retomando a proposta laboviana, o autor expõe a taxonomia da avaliação: variantes que estão no plano dos *indicadores* (abaixo do nível de consciência) usadas sem efetiva percepção, as que são *marcadores* (confluência do social e estilístico) empregada em situações contextuais e os *estereótipos* (formas socialmente marcadas, estigmatizadas) conotando, às vezes, uma avaliação negativa, o que pode ocasionar preconceito linguístico.

Os testes foram elaborados pautando-se nessa sistemática e simulando situações de fala e de escrita, a partir dos quais depreendemos que para nossos informantes: i) **para** e *a*, apresentam-se como *marcadores*, pois percebem-na como formas canônicas as quais eles adequam à situação de uso; ii) *pro* (para o) ao mesmo tempo que se insinua como *indicador* e *marcador*, é visto também como *estereótipo*, vez que conhecem-na, procuram utilizá-la em situações menos formais e evitam seu emprego na escrita; iii) *pra* é avaliada como *indicador* e *marcador*, não a estigmatizam, acreditando usá-la apenas em situações informais, mas já a registram em situações de escrita monitorada; iv) pa é confirmada como estereótipo, já que é a forma mais estigmatizada pelo grupo de informante, os quais tendem a furtar-se de sua utilização, mesmo em contextos de informalidade.

Para a testagem da valoração atribuída a essas variáveis os testes de avaliação/percepção propostos por nós pautaram-se em simulação de reais situações de uso, segundo já salientamos, nos quais os informantes deveriam indicar se essas desviavam ou não da norma padrão, se eram formas que já haviam ouvido na fala de outrem, se as empregavam e em que circunstâncias (mais ou menos monitoradas), além de inferirem também sobre a utilização dessas por outro falante.

Consideramos, ainda, em um contexto de oposição entre fala e escrita, por quais usos optariam, se formas estandardizadas ou optativas. Para ilustrar melhor a avaliação dessas variáveis feita pelos nos participantes, os resultados serão apresentados e discutidos na **seção 5** na qual trataremos da análise dos dados.

É relevante salientarmos que tais testes, acrescidos de outras atividades nas quais solicitamos dos discentes o emprego de ***para*** ou *a*, além da produção de um pequeno texto em que deveriam figurar determinados verbos de movimento, constituíram-se a sondagem, a partir da qual foi possível extrair os primeiros dados para uma análise prévia e, consequentemente, o estabelecimento das variáveis, apresentadas nesta seção, as quais norteiam o nosso trabalho, cujo caráter revela-se interventivo. Nesse sentido, necessário se fez que apresentássemos e discutíssemos com os participantes o fato linguístico

investigado. Para tanto, tomando por base os resultados evidenciados nessa diagnose, elaboramos e aplicamos nossas propostas de Abordagem que são descritas e comentadas na seção seguinte.

4 PROPOSTAS DE ABORDAGEM

Conforme salientamos na seção anterior, os resultados apontados nas atividades de Sondagem confirmaram o fenômeno pesquisado: a variação da preposição ***para*** vs a preposição *a*, principalmente em contextos de verbos de movimento, reafirmando o que postulamos sobre essa variação ser uma realidade no PB, tanto na fala quanto na escrita, consistindo, a nosso juízo, em um fato que não é socialmente estigmatizado, já que é comum entre usuários cultos. Nesse sentido, as propostas por nós pensadas adotam como objetivo primeiro fazer com que o discente se atente para a língua em uso sem deixar de refletir sobre o que prescreve a gramática normativa, obviamente, ponderando sobre as diversas possibilidades de realização e emprego de um item gramatical levando em conta aspectos como contexto, sentido, nível de formalidade, para que, cônscio dessas nuanças da língua, possa utilizá-la eficazmente nas mais diversas circunstâncias do cotidiano.

Para isso, distribuímos as atividades em 04 oficinas, conforme descreveremos a seguir. Antes, entretanto, solicitamos aos discentes que pesquisassem sobre o conceito de preposição e as relações semânticas estabelecidas por ***para*** e *a*, retomando, de certa forma, o que já dominavam sobre o assunto, visto que já deveriam tê-lo abordado no 7º ano, de acordo com o programa e o livro didático adotado na escola.

Na primeira oficina, discutimos o conceito de preposição atribuído pela Tradição Gramatical contrapondo-o ao que propõe estudos pautados em uma perspectiva descritiva e funcional da língua, além de observar as relações e regência de *a* e ***para***, dando ênfase aos usos desse último item. Iniciamos com uma roda de conversa oportunizando aos discentes a exposição do seu entendimento da pesquisa realizada, a seguir apresentamos o tema em *slides* e propomos uma atividade (também em *slides*) visando a gerar um debate oral sobre o estudo em questão. É oportuno ressaltar que aqui, e sempre que ocorrer, tratamos das variáveis ou amalgamados do item ***para*** (*pra*/*pa*/*pro*...), considerando-se, sempre, os contextos em que são comuns o emprego dessas formas. Na oficina 02, fizemos a dinâmica da "caixinha surpresa", na qual o discente utente completou com (***para*** ou *a*), à sua escolha, excertos de textos, anúncios, tirinhas... dos quais previamente retiramos a preposição, seguindo-se comentários sobre a preferência do uso. No terceiro evento, trabalhamos com um texto imagético, o livro "Cena de rua", de Ângela Lago cujas imagens foram apresentadas em *slides*, servindo de suporte para uma posterior produção escrita, para a qual delimitamos o emprego de alguns verbos que

regem os itens em variação. Por último, na oficina 04, foram propostas atividades em que os informantes completam pequenos textos com as preposições ***para*** ou *a*, e também produziram pequenos textos, supostos e-mails e conversas de *WhatsApp*, a partir de situações formais e informais.

Quadro 6: Síntese das propostas de abordagem/intervenção

Início do projeto: explicitação dos objetivos e proposição da pesquisa			
Oficina	**Data**	**Descrição**	**Tempo previsto**
01	03/11/2018	Discussão, a partir da pesquisa realizada pelos alunos, do conceito e sentidos da classe preposicional com ênfase nos itens *a* e ***para***, seguida de atividade sugestiva para reflexão e debate oral.	100 minutos (02 h/a)
02	06/11/2018	Proposição da dinâmica "caixinha surpresa" na qual o aluno retirará, aleatoriamente, excertos de textos, tirinhas ou frases para completa-los usando os itens *a* ou ***para*** (ou uma das formas optativas desse último *pra/pro*), ponderando seu emprego em relação ao gênero textual em que se insere e situação de uso.	100 minutos (02 h/a)
03	08/11/2018	Leitura imagética, seguida de discussão oral e produção escrita de narrativa condicionada ao uso de alguns verbos locativos, transitivos indiretos e bitransitivos.	100 minutos (02 h/a)
04	13/11/2018	Apresentação, resolução e comentários de atividades nas quais os discentes completarão pequenos textos e produzirão outros, conjecturando contextos reais de uso dos itens em variação.	100 minutos (02 h/a)

Fonte: Elaboração da autora

OFICINA 01

Tempo previsto: 100 minutos (02 h/a).

OBJETIVOS:

- Discutir o conceito de preposição e a função/relação semântica do item ***para***, partindo do conhecimento do aluno e contrapondo o que prescreve a Tradição Gramatical ao que preconiza abordagens linguísticas.

- Refletir sobre o tema estudado, tendo como suporte uma atividade que será resolvida coletivamente, visando conduzir o discente ao debate e análise da língua do seu cotidiano.

CONTEÚDO:

Preposição: conceituação, sentidos e relações semânticas do item ***para***, observando seu uso real.

PROCEDIMENTOS:

1. Roda de conversa, partindo da pesquisa, solicitada previamente, sobre o conteúdo em estudo.
2. Apresentação e explicitação de slides sobre o assunto, contrapondo o conhecido (GT) e o novo (visão linguística).
3. Proposição da atividade, composta de questões metalinguísticas e epilinguísticas, leitura e explicação de cada questão.
4. Releitura de cada questão, seguindo-se as respostas dos alunos e discussão do que é proposto.

RECURSOS:

- Pesquisa do aluno (impressa ou manuscrita);

- Data show;

- Pen drive com os *slides*.

AVALIAÇÃO:

- Observar a participação do aluno em todos os eventos, roda de conversa e participação durante a resolução da atividade e discussão das questões propostas.

PROPOSTA DE ABORDAGEM 01

Conforme descrito acima, nesta oficina usaremos basicamente *slides*, o primeiro tratando da abordagem do assunto (o qual seguirá em anexo) e o segundo com a atividade para resolução coletiva, abaixo apresentada.

Após a discussão sobre o assunto, vamos verificar o emprego dos itens ***para*** e *a* em alguns contextos, refletindo também sobre o seu uso em nossa fala e escrita cotidianos.

1. Leia atentamente a tirinha para responder as questões abaixo:

BROWNE, Chris. *O melhor de Hagar, o horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 115.

a) Circule no texto as preposições, combinações e contrações presentes.

b) Explicite como são formadas as combinações e contrações, caso haja no texto. Observe a fala de Hagar no primeiro quadrinho. Como ele, muitas vezes usamos *pra* em vez de ***para***. Você já pensou em que situações costumamos usar *pra* e em quais usamos ***para***? Ou podemos usar uma ou outra em qualquer circunstância?

c) Se você fosse estivesse escrevendo uma redação da prova de seleção do IFBA, por exemplo, se fosse necessário usar essa preposição, você optaria por ***para*** ou *pra*? Justifique.

d) Em "aonde você vai? " temos a preposição *a* em junção com onde, o que ocorre pelo fato do verbo **ir** indicar movimento e requerer essa preposição. Mas, sempre

usamos assim ou muitas vezes empregamos apenas **onde** nesse mesmo contexto? O que você que acha que leva o falante a não distinguir o emprego de onde/aonde?

e) Hagar responde para a esposa que irá "*na* festa só para homens do Alf. " Que outra preposição ele poderia utilizar no espaço ocupado por *na*? Considerando que o verbo **ir**, implícito na fala dele (vou), indica movimento, responda completando:

Aonde você vai?

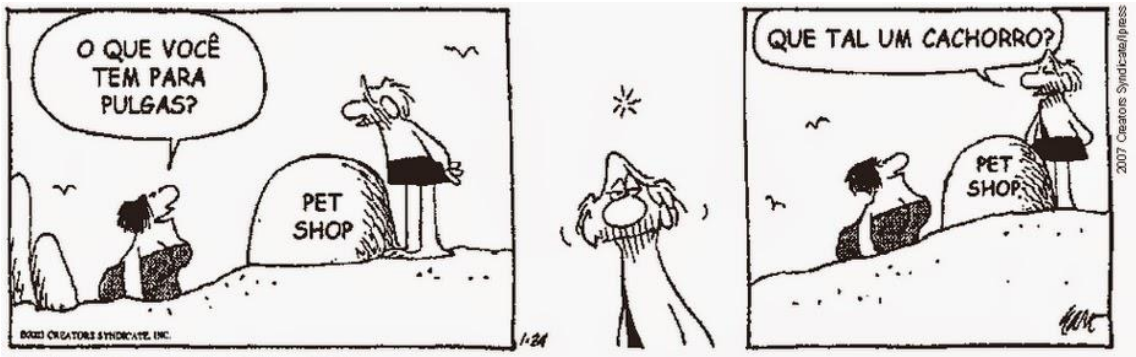
(Vou) _____ festa só para homens do Alf.

(Vou) _____ festa só para homens do Alf.

(Vou) _____ festa só para homens do Alf.

f) Em relação a essa tirinha a preposição ***para*** apresenta os mesmos sentidos no primeiro e segundo quadrinhos? Justifique.

2. Observe o emprego da preposição ***para*** nesta tira:



John Hart. A. C. *Jornal da Tarde*, 10 jun. 2003.

g) Nesse contexto, ela é ambígua, isto é, apresenta dois sentidos ao mesmo tempo, que nesse caso é o que traz humor à tira. Explique o que a mulher quis dizer e o que o homem entendeu?

h) Um dos sentidos dessa preposição (***para***) é o de movimento em direção *a*. Aqui foi empregada com esse sentido? E na tira anterior?

OFICINA 02

Tempo previsto: 100 minutos (02 h/a).

OBJETIVO:

- Empregar, com adequação, os itens para/a ou suas formas variáveis ou amalgamadas, considerando o gênero em que estão inseridos e o contexto de uso.

CONTEÚDO:

Emprego das preposições ***para*** e *a* em situações diversas.

PROCEDIMENTOS:

1. Organização da classe em círculo;

2. Explicitação da dinâmica "caixinha surpresa" que consiste na circulação de uma caixa contendo os excertos, textos e frases a serem completados ao som de uma música. Cada vez que houver uma pausa no som, o discente que estiver com a caixa deve retirar, aleatoriamente, um dos "textos" para completá-lo.

3. Será explicado também que o texto deve ser completado com elementos que eles julgam agregar-lhes sentido.

4. Após todos terem sido contemplados, cada aluno lerá o texto completado, justificando escolha da variável para preenchimento das lacunas indicadas;

5. Apresentação dos textos originais, seguindo-se comentários sobre a atividade.

RECURSOS:

- Aparelho de som;

- Caixa com os textos;

- Textos, excertos e frases impressos, completos e recortados;

- Material do aluno (caneta, lápis, borracha).

AVALIAÇÃO:

Verificar a participação do aluno durante a atividade, observando a resolução da atividade, bem como a justificativa da variável escolhida para uso no seu texto.

TEXTOS PARA A PROPOSTA DE ABORDAGEM 02

É relevante destacarmos que alguns textos serão repetidos, para observamos se há escolhas diferentes para um mesmo contexto de uso. A resposta de um discente não influenciará a do outro, visto que cada um deverá preencher seu texto assim que retirá-lo da caixa, e aguardar até todos concluírem para compartilhar e justificar sua escolha com o grupo.

Se você fosse autor dessa tirinha, que palavras usaria para completar esses espaços ocupados pelos quadrinhos? Escreva-as nas linhas abaixo:

1ª _____ 2ª_____

Se você fosse autor dessa tirinha, que palavras usaria para completar esses espaços ocupados pelos quadrinhos? Escreva-as nas linhas abaixo:

(SOUZA, Maurício de. *As melhores tiras do Chico Bento*. São Paulo: Pannini Books. 2008. Vol. 1, p. 85)

1ª _____ 2ª_____

Se você fosse autor dessa tirinha, que palavra usaria para completar o espaço ocupado pelo quadrinho? Escreva-a na linha abaixo:

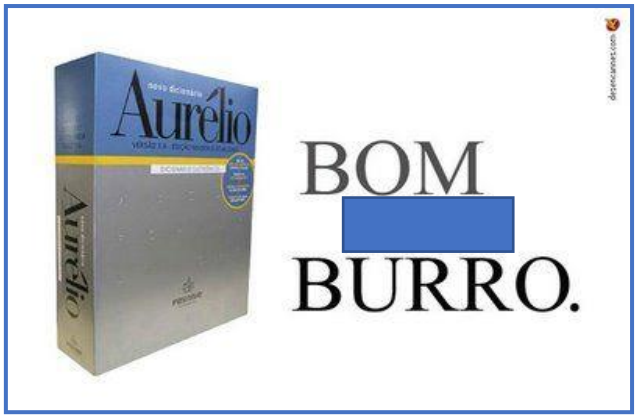
1ª _____

Se você fosse autor dessa tirinha, que palavras usaria para completar os espaços ocupados pelos quadrinhos? Escreva-as nas linhas abaixo:

1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

Se você fosse autor dessa tirinha, que palavra usaria para completar o espaço ocupado pelo quadrinho? Escreva-a na linha abaixo:

1ª _____



Canção _____ tempo

Ele acordava cedo, ele acordava cedo demais
Ele não tinha medo de patrão nem de capataz
Sonhava com o Camaro que ele achava demais
Mas acordava no *busão*, sempre no banco de trás
Fazia um som, os moleque da área lhe dizia que era bom

Quando *'tava* no palco ele se transformava
Cantava um rap louco, ele rimava feito um louco
Não ganhava nem um troco então ele dava um trampo
[...]
Se arrependa, a liberdade vai cantar

Eu fiz essa canção _____ tempo
[…]

Deus Lhe Pague

Chico Buarque

Por esse pão _____ comer, por esse chão _____ dormir
A certidão _____ nascer e a concessão _____ sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague

Frase retirada de uma conversa de WhatsApp:

"Gente boa noite. O professor Eduardo tinha falado _____ mim que seria o Cap 10..."

Ananias deu banho nos meninos, ajudou a vestirem a roupa, penteou seus cabelos e colocou um ao lado do outro na mesa, diante do feijão, arroz, carne e abóbora que ele mesmo preparou. Depois de andar um quilômetro com os filhos e colocá-los na condução que iria levá-los _____ escola, no vilarejo, se preparava _____pegar o caminho da roça, onde ajeitaria uma cerca caída. [...]

Fragmento do conto "Cabelos molhados", de Luiz Pimentel.

Recado escrito deixado por uma adolescente para a sua mãe:

Mãe, depois da aula vou _____ casa de Manu fazer trabalho de Ciências. Volto mais tarde. Bjos.

OFICINA 03

Tempo previsto: 100 minutos (02 h/a).

OBJETIVOS:

- Ler imagens, discutir seus possíveis sentidos, construindo um texto oral.
- Produzir uma narrativa escrita condicionada ao uso de alguns verbos, partindo da leitura e discussão das imagens apresentadas.

CONTEÚDO:

Narrativa oral e escrita

PROCEDIMENTOS:

1. Leitura do poema "Menor abandonado", de Cora Coralina, estudo do vocabulário desconhecido e discussão sobre a compreensão do referido texto;
2. Antecipação da leitura, questionado sobre o que os discentes acham do que vai tratar a história, a partir do título "Cena de rua";
3. Apresentar as imagens (cenas), que constituem o livro, uma a uma (em *slides*), seguidas de questionamentos orais, conduzindo os alunos na construção da narrativa;
4. Proposição da correlação do texto do livro com o poema de Cora Coralina;
5. Manipulação de alguns exemplares do livro pelos alunos, para maior apropriação da história e retirada de quaisquer dúvidas;
6. Produção da narrativa escrita;
7. Leitura de alguns textos produzidos pelos discentes que se disponibilizarem para tal.

RECURSOS:

- Cópias impressas do poema;
- Dicionários e/ou celulares com acesso à internet;
- Data show;
- Pen drive com *slides*;
- Exemplares do livro "Cena de rua";
- Folha para a produção escrita, com orientações necessárias;
- Material do aluno (lápis, borracha, caneta).

AVALIAÇÃO:

Observar a participação e desempenho nas atividades orais e leitura da produção escrita.

PROPOSTA DE ABORDAGEM 03

Texto 01: Leia o poema abaixo, sublinhe as palavras desconhecidas e procure seus respectivos significados, para a seguir esboçar um comentário oral sobre o seu entendimento do texto. As perguntas abaixo poderão ajudá-lo nessa jornada:

a) Do que trata o poema?

b) Você considera esse assunto atual ou ultrapassado?

c) Ainda é uma realidade menores abandonados nas ruas dos grandes centros urbanos?

d) Como as pessoas em geral e as autoridades lidam com essa situação?

e) Em sua opinião, por que a autora escreveu esse poema justamente no ano dedicado, internacionalmente, às crianças?

MENOR ABANDONADO[30]

Versos amargos para o Ano
Internacional da Criança, 1979.

De onde vens, criança?
Que mensagem trazes de futuro?
Por que tão cedo esse batismo impuro
que mudou teu nome?

Em que galpão, casebre, invasão,
favela,
ficou esquecida tua mãe?…
E teu pai, em que selva escura
se perdeu, perdendo o caminho
do barraco humilde?…

Criança periférica rejeitada…
Teu mundo é um submundo.
Mão nenhuma te valeu na derrapada.

Ao acaso das ruas – nosso encontro.
És tão pequeno… e eu tenho medo.
Medo de você crescer, ser homem.
Medo da espada de teus olhos…
Medo da tua rebeldia antecipada.
Nego a esmola que me pedes.
Culpa-me tua indigência inconsciente.
Revolta-me tua infância desvalida.

Quisera escrever versos de fogo,
e sou mesquinha.
Pudesse eu te ajudar, criança-estigma.
Defender tua causa, cortar tua raiz
chagada…

És o lema sombrio de uma bandeira que
levanto,
pedindo para ti – Menor Abandonado,
Escolas de Artesanato – Mater et
Magistra

[30] É importante destacar o texto foi apresentado em contextualização à temática do livro visando a possibilitar maior enriquecimento da aula e a fomentação de uma discussão mais substancial, ademais certamente, constituirá pressuposto para a produção de texto que é o objeto principal dessa oficina, vez que com a delimitação de alguns verbos de movimento em tal escrita, intuímos o uso das variáveis dependentes em estudo.

que possam te salvar, deter a tua
queda…

Ninguém comigo na floresta escura…
E o meu grito impotente se perde
na acústica indiferente das cidades.

Escolas de Artesanato para reduzir
o gigantismo enfermo
da criança enferma
é o meu perdido S.O.S.

Estou sozinha na floresta escura
e o meu apelo se perdeu inútil
na acústica insensível da cidade.
És o infante de um terceiro mundo
em lenta rotação para o encontro
do futuro.

Há um fosso de separação
entre três mundos.
E tu – Menor Abandonado,
és a pedra, o entulho e o aterro
desse fosso.

Quisera a tempo te alcançar,
mudar teu rumo.
De novo te vestir a veste branca
de um novo catecúmeno.
És tanto e tantos teus irmãos
na selva densa…

E eu sozinha na cidade imensa!
"Escolas de ofícios Mãe e Mestra"
para tua legião.
Mãe para o amor.
Mestra para o ensino.

Passa, criança… Segue o teu destino.
Além é o teu encontro.
Estarás sentado, curvado, taciturno.
Sete "homens bons" te julgarão.
Um juiz togado dirá textos de Lei
que nunca entenderás.

– Mais uma vez mudarás de nome.
E dentro de uma casa muito grande
e muito triste – serás um número.

E continuará vertendo inexorável
a fonte poluída de onde vens.

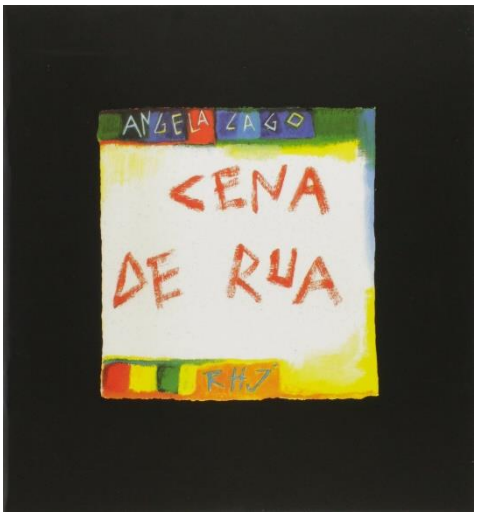
Errante, cansado de vagar,
dormirás como um rafeiro
enrodilhado, vagabundo, clandestino
na sombra das cidades
que crescem sem parar.

Há um fosso entre três mundos.
E tu, Menor Abandonado,
és o entulho, as rebarbas e o aterro
desse fosso.

Acorda, Criança,
hoje é o teu dia… Olha, vê como brilha
lá longe,
na manchete vibrante dos jornais,
na consciência heroica dos juízes,
no cartaz luminoso da cidade,
o ano internacional da criança.

Poemas dos becos de Goiás e estórias mais, Cora Coralina, Global Editora, 14ª edição, 1987. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia/43468-

Texto 02: Apresentamos aqui a capa e a sinopse do livro “Cena de rua”, de Angela Lago, 1994. As imagens das demais cenas que constituem o livro e as perguntas-suporte para produção da narrativa oral, estão disponibilizadas em anexo.



SINOPSE

O livro “Cena de rua”, da artista plástica mineira Angela Lago, constitui-se em uma narrativa visual a qual ilustra a vida de um menino vendedor de frutas em semáforos que, vítima da indiferença, acaba cometendo um delito. Imagens e cores fortes, plenas de movimentos, e ângulos surpreendentes se combinam para falar à emoção sem palavras.

Adaptado da sinopse do livro, disponível em: https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/cena-de-rua-5046926

Produção escrita:

Após a leitura e discussão do poema "Menor abandonado", de Cora Coralina e da narrativa visual *Cena de rua*, de Angela Lago, reconte com suas palavras, através da escrita, a história dessa última. Ao escrevê-la, procure utilizar em seu texto alguns dos seguintes verbos: *levar, voltar, ir, trazer, vir, oferecer, dar, pegar, pedir, dirigir, dizer/falar/contar*.

Escreva, no mínimo, 15 linhas. Se preferir, pode mudar o título e nomear as personagens. Fique à vontade! A produção é sua!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

OFICINA 04

Tempo de duração: 100 minutos (02 h/a)

OBJETIVOS:

- Utilizar, adequadamente, as preposições ***para***/***a*** ou suas formas inovadoras ou amalgamadas em textos dados.
- Produzir pequenos textos, empregando as variáveis em concorrência, considerando o contexto oferecido.

CONTEÚDO:

Uso das preposições para/a, adequando-o a contextos formais e informais.

PROCEDIMENTOS:

1. Retomada das discussões feitas nas oficinas anteriores;
2. Proposição das atividades;
3. Leitura e explicação das atividades;
4. Resolução das questões propostas pelos discentes;

RECURSOS:

- Atividades impressas;
- Material do aluno (borracha, lápis, caneta).

AVALIAÇÃO:

- Analisar as atividades resolvidas pelos alunos, observando se o emprego dos itens foi condicionado a situação contextual.

PROPOSTA DE ABORDAGEM 04

ATIVIDADE 01: Tomando por base tudo que discutimos até agora sobre a variação das preposições ***para***/*a*, complete os espaços em branco com um desses elementos, de forma a dar sentido aos textos abaixo. Se necessário, pode fazer alterações nas mesmas.

Texto I

As minhas férias

Em julho, fui _____ Fortaleza. Logo que cheguei, fui_____ casa da minha tia. Passei alguns dias com ela. Nós fomos vários lugares. A propósito, o que mais gostei foi a minha ida _____ um lugar chamado Um doce recanto. Lá, conheci uma pessoa muito especial.

Tudo correu bem, exceto quando passei mal e tive que ir _____médico. Passado o susto, tudo ficou bem. Foi só uma intoxicação alimentar. Voltei _____ o Rio de Janeiro depois de um mês, mas meu coração ficou em Fortaleza.

Texto II

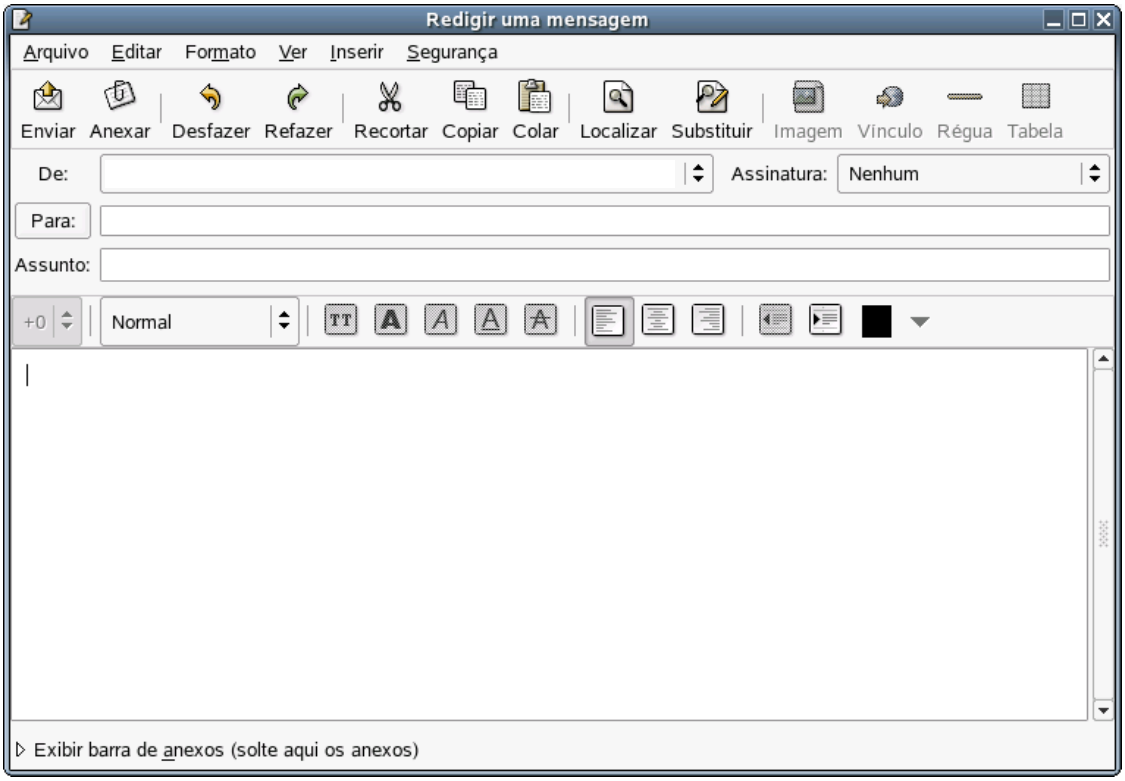
O diário

Ontem, contei _____Paulo tudo sobre a minha doença. Ele ficou arrasado. Logo em seguida pedi _____ que se afastasse de mim. Não suportaria vê-lo sofrer. Ele foi embora sem dizer uma só palavra. Quatro dias após, Paulo voltou e disse: "Vou obedecer _____ meu amor por você." Em seguida, ele deu um lindo buquê de flores _____ minha mãe e pediu minha mão em casamento _____ meu pai. Esse dia, sem dúvida, foi o dia mais feliz da minha vida.

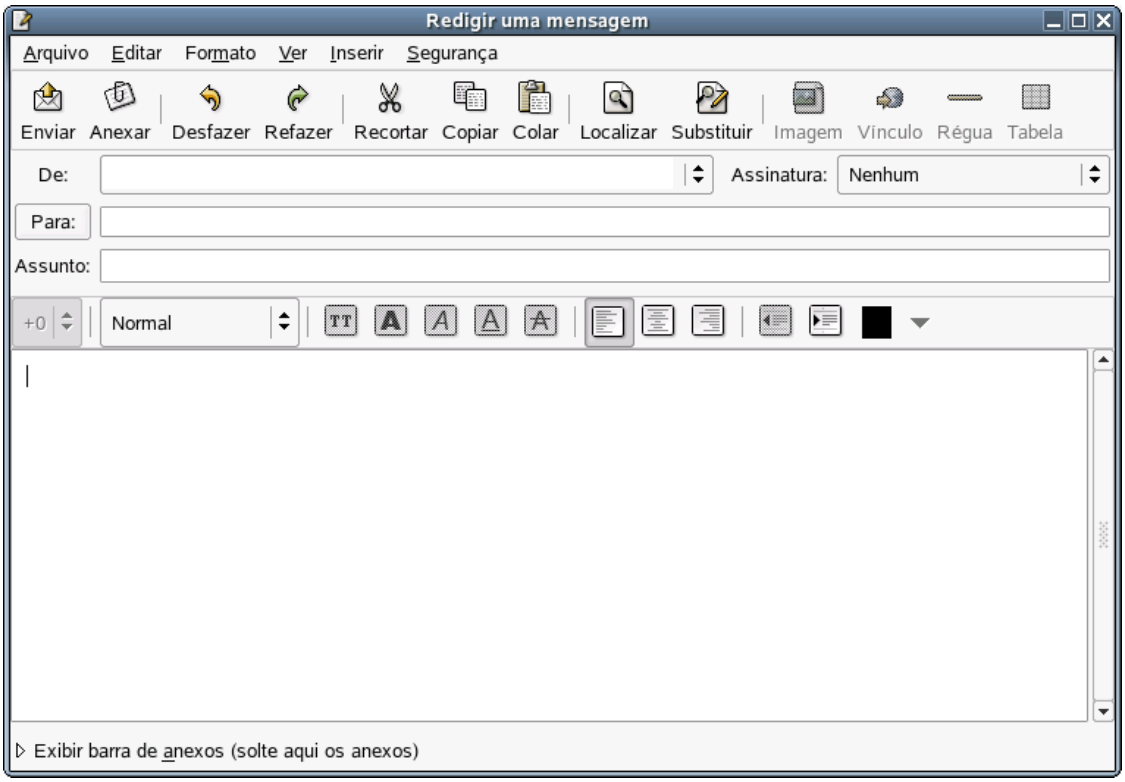
(Atividade adaptada de MOLLICA, 2003, p.p 117 e 119)

ATIVIDADE 02: Imagine que você precisa fazer uma viagem inesperada para outra cidade para acompanhar seu pai que está doente. Para avisar ao seu chefe e a sua secretária, você lhes enviará e-mails. Escreva nos espaços abaixo qual seria o texto desses e-mails. Empregue os itens ***para***/*a*, conforme julgar conveniente.

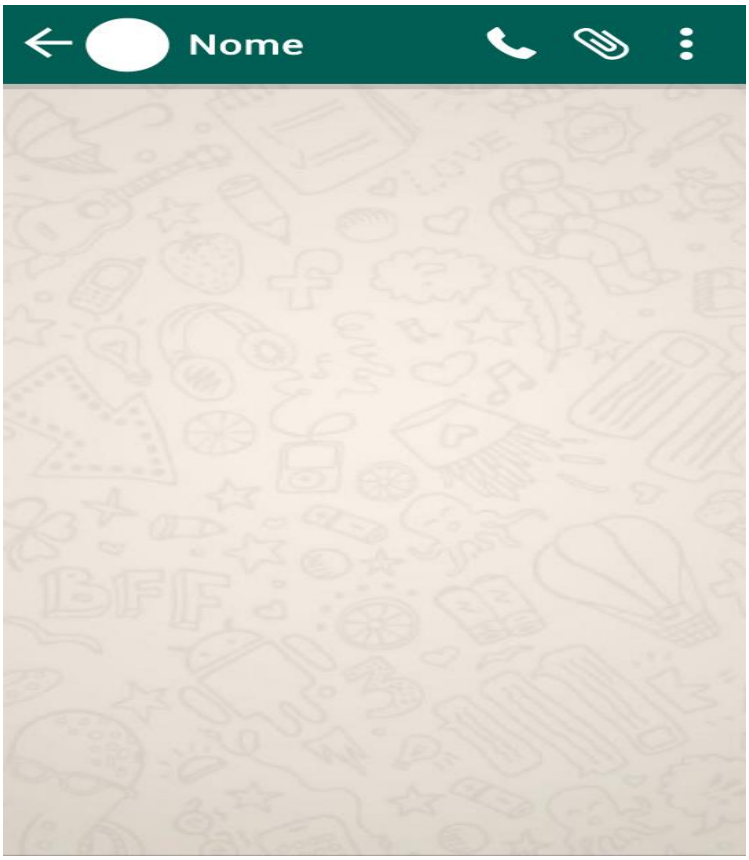
I - Para seu chefe



II – Para sua secretária



Você também precisará falar sobre isso com seu (sua) namorado (a) para quem você prefere enviar uma mensagem via WhatsApp. Como seria sua mensagem? Escreva-a como, se de fato estivesse usando esse aplicativo.



Conforme já enfatizamos, o objetivo primeiro dessas atividades é fazer com que o discente se atente para a língua em uso sem deixar de refletir sobre o que prescreve a gramática normativa, obviamente, ponderando sobre as diversas possibilidades de realização e emprego de itens gramaticais levando em conta aspectos como contexto, sentido, nível de formalidade, entre outros. Para que, como já sinalizamos, ciente dessas especificidades da língua, possa melhor utilizá-la em situações concretas do cotidiano.

Partindo desse entendimento e da premissa, da já autonomia do discente, quanto à variação e emprego dos itens aqui analisados é que propusemos atividades nas quais amalgamamos questões metalinguísticas que exploram a dimensão mais gramatical (prescritiva) desses, bem como questões epilinguísticas cujo enfoque converge para sua abordagem numa perspectiva mais reflexiva. Todavia, por compreendermos que é necessário

redimensionar o tratamento quem tem sido dado ao estudo de gramática, priorizamos estas em detrimento daquelas. Em atividades como essas, ficam evidentes caminhos possíveis que oportunizam a construção de um ensino em que se possam justapor a variante padrão às não padrão, conduzindo, pois, o discente a perceber, como já dissemos no início deste trabalho, que o tão afamado "erro de português" consiste em simples diferenças entre as variedades da língua, conforme, já destacamos, assevera Bortoni-Ricardo (2004), reafirmando, pois, a célere necessidade de mais proposições de ensino centradas na língua em uso.

4.1 Aplicação das oficinas

Consideramos indispensável relatar aqui como foi a nossa experiência com a pesquisa no contexto da sala de aula em que atuamos conquanto docente, nesse momento em que assumimos função duplicada, de professora e pesquisadora.

Nas primeiras atividades realizadas (as de Sondagem), como já o dissemos, não informamos aos participantes que eram objeto de pesquisa, foram realizadas como proposição de exercícios da nossa disciplina, entretanto, com o caminhar do estudo, necessário se fez que nos apresentássemos como pesquisadora.

O nosso primeiro impacto se deu, quando da aplicação do questionário socioeconômico, pois alguns alunos reclamaram da quantidade perguntas, outros sinalizaram que não participariam do estudo se não fossem recompensados com "nota", porque seria o justo já que teriam trabalho extra. Todavia, houve também os que se sentiram lisonjeados pelo fato de darmos preferência à turma deles, além de uns mais enaltecidos que conclamaram à turma para nos ajudar.

É importante destacar que alguns discentes acabaram, por fim, não participando da pesquisa: 1 aluna foi transferida de turno, outros 3 saíram da escola e 1 estudante, apesar de participar de maioria das atividades, não respondeu o questionário socioeconômico, nem devolveu os termos de consentimento e assentimento, justificando não ter sido autorizada pela mãe a fornecer informações tão pessoais, assim achamos por bem não a incluir entre nossos informantes. Mais adiante novos alunos vieram a fazer parte da classe, no entanto, por não estarem presentes desde o começo dos trabalhos, optamos também por não os incorporar ao grupo. Em síntese, de uma turma de 35 alunos, apenas 28 constituíram nossa

comunidade de participantes, o que não comprometeu o trabalho, vez que os resultados obtidos nessa metodologia se dão por amostragem.

Isso posto, passemos a descrição de como se deram as oficinas em que aplicamos as nossas propostas de abordagem/intervenção.

Segundo salientamos, antes de discutirmos o objeto do nosso estudo com os discentes, propusemos a esses que pesquisassem sobre o mesmo em compêndios gramaticais e/ou internet, destacando suas relações de sentido. Assim, iniciamos a oficina 1, que ocorreu na sala de vídeo da escola, solicitando que expusessem o que haviam encontrado. Alguns, apesar de anotarem os achados, mencionaram a não lembrança ou entendimento acerca do tema, outros, contudo, explanaram as informações com certa segurança, salientando o sentido de direção e permanência como prescrição para o emprego de ***para*** ou *a*. A partir de então, apresentamos o assunto preposição, com ênfase na variação de ***para*** e *a*, através de *slides*, requerendo sempre exemplos da turma, para finalizar apresentamos algumas questões também em slides visando a averiguar o que fora apreendido pelos estudantes, além de refletir sobre os usos cotidianos de ***para***.

Na oficina 02, abordamos a variação dos elementos prepositivos de forma mais dinâmica com atividade da caixinha surpresa, na qual dispusemos vários textos dos quais retiramos previamente o registro de ***para*** e *a*. A medida em que eles ficavam com a caixa, deveria retirar um excerto, atentar-se para seu gênero e completá-lo com um dos elementos subtraídos. Já que tencionávamos, além da reflexão, colher os dados, em um segundo momento, antes de tecermos os comentários entregamos todos os textos impressos aos participantes para que preenchessem as lacunas. Ao final, apresentamos os originais e, sendo redundante, para a surpresa de todos nós, muitos alunos usaram formas mais canônicas do que as da escrita autoral. Nessa oficina, os discentes mostraram bastante interesse e entusiasmo.

A oficina 3, também, ocorreu na sala de vídeo, embora nosso objetivo fosse a produção de uma narrativa, usamos como motivação a leitura de um poema de Cora Coralina e o livro imagético Cena de rua, o qual foi apresentado sob a forma de *slides*. Após a leitura e discussão do poema, como já indicado anteriormente na explicitação das oficinas, passamos a construção da narrativa do livro, primeiro oralmente e depois cada um transcreveu a história, a seu modo, para a folha de produção textual, considerando o emprego de alguns

verbos por nós indicados. É importante ressaltar, que nesse dia, como em uma sessão de cinema, levamos pipoca e doces para os alunos degustarem durante a exibição das imagens do livro. Essa, certamente, foi a parte que mais gostaram. No entanto, por conta de tanta folia, alguns não conseguiram concluir a escrita final do texto, para os quais orientamos que o concluíssem em casa e entregassem na aula seguinte.

Na última oficina, tencionando contemplar o uso das preposições em contextos de escrita reais considerando o grau de formalidade, indicamos duas atividades, a primeira para que completassem espaços em branco de dois pequenos textos narrativos com ***para*** ou *a*, fazendo as adequações que supunham necessárias para o sentido dos mesmos, e a segunda que redigissem e-mails supondo a existência de um chefe e uma secretária e uma mensagem, imaginando uma namorada ou namorado. Nessa fase, alguns reclamaram o fato de não possuírem chefe, nem secretária, nem amores, alertamos-lhes, contudo, que a problemática seria facilmente resolvida com uma boa dose de imaginação.

Faz-se relevante realçarmos que durante esse processo não tivemos intercorrências que prejudicassem a aplicação das propostas. E, para além disso, ressaltamos a receptividade, disponibilidade e cooperação dos participantes, os quais, afinal, não exigiram “nota”.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Na seção 3, relacionamos as variáveis dependentes e independentes que norteiam nossa pesquisa, já delimitando os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a concorrência (provável substituição) das preposições ***para*** e *a*, bem como a coocorrência[31] delas, delimitada pela proximidade dos valores em relação à frequência de uso, averiguando também a valoração atribuída às formas variantes inovadoras do item ***para***. Passaremos agora a uma análise, mais pormenorizada, dessas variáveis (internas e externas ao sistema) que têm motivado o fenômeno linguístico em estudo.

É importante destacar que a análise dos dados, nesta dissertação, deu-se em duas etapas. Primeiramente, sondamos a frequência das ocorrências extraídas das primeiras atividades, cujo objetivo, era delimitar e avaliar as variáveis controladas, associando, assim, nessa testagem inicial, as ocorrências com os fatores demarcados. Na segunda fase, após aplicação das propostas de abordagem/intervenção, a partir das quais, os informantes/participantes são submetidos a um controle mais monitorado, coletamos novos dados que foram codificados e rodados no *Goldvarb X*, tomando como referência as mesmas variáveis.

Esteando-nos nesses exames, discutimos os resultados, apontando com maior precisão os fatores que têm, de fato, condicionado a variação sob investigação. Salientamos, também, que a consideração de ambos os resultados (Sondagem e Abordagem/Intervenção) deve-se, como já evidenciado, ao caráter *quantiqualitativo* deste estudo.

Por questões metodológicas, optamos por não apresentar os dados da Sondagem em separado, como sói ocorrer em estudos do gênero, escolhemos, pois, construir um paralelo entre os dados da Sondagem e da Intervenção a fim de dar uma visão comparativa dos resultados.

Iniciemos as discussões pelos dados coletados das atividades de abordagem/intervenção (os quais conforme já enfatizamos foram submetidos à leitura do programa *Goldvarb X*) que, no total, somou 593 ocorrências dentre as quais 346

[31] Nesta análise, consideramos que **para** varia com **a** em níveis de concorrência e de coocorrência, sendo, na primeira acepção, demarcada sua prevalência e, na segunda, sua equiparação aos valores de *a*.

corresponderam ao uso de ***para*** e 217 ao emprego de *a*, equivalendo, respectivamente a 58% e 42% do total das realizações, evidenciando maior recorrência do uso de ***para*** em contextos de verbos de movimento, na escrita dos discentes.

Na tabela 1 apresentamos os resultados gerais das variáveis dependentes na amostra analisada.

Tabela 1 – Frequência geral de **PARA** e *A* nas atividades de Intervenção

	Ocorrências[32]	**Frequência**
PARA	343/593	58%
A	217/593	42%

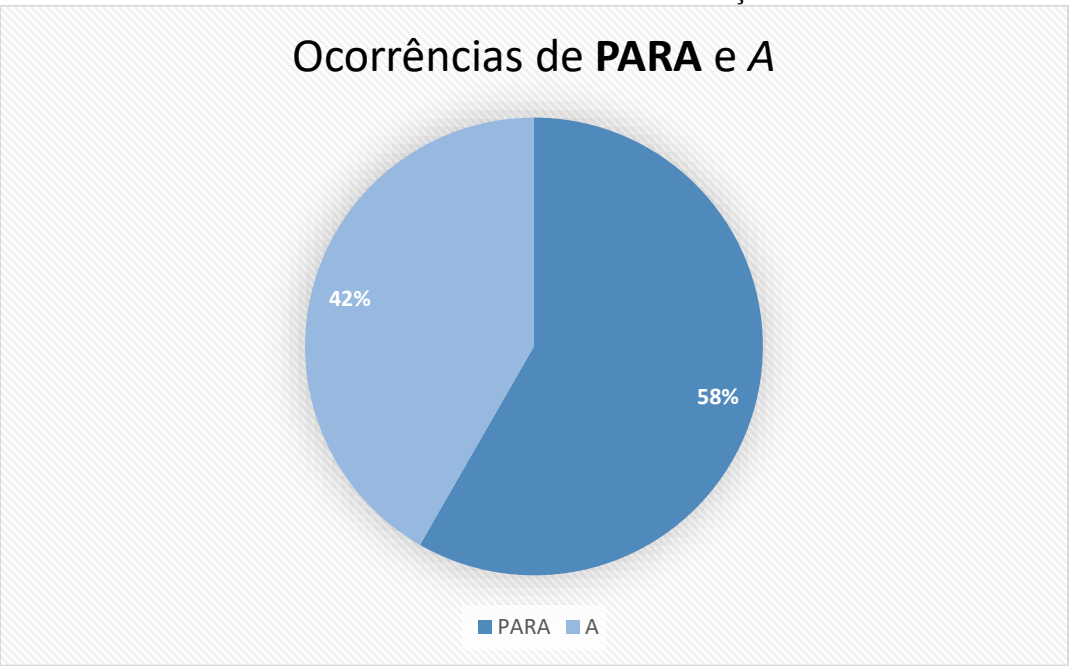
Fonte: Elaboração da autora

Podemos observar, entretanto, que apesar da maior frequência do uso de **para**, os percentuais das formas variantes aproximam-se, possibilitando-nos inferir que, devido ao fato de ambas serem canônicas, estariam essas variáveis dependentes mais para a situação de coocorrência do que de concorrência.

O Gráfico 1 ilustra melhor a realização das variantes pelos alunos investigados.

[32] Os valores iniciais referem-se sempre ao item ***para*** e os finais englobam a soma de ocorrências de ambas as variantes (***PARA***/*A*).

Gráfico 1 - Usos de **PARA** e *A* na escrita dos alunos - Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

Confirmada a escolha das duas formas variantes na escrita de nossos discentes, partimos para a discussão dos dados, explicitando os grupos de fatores e seus respectivos resultados, para fins de comprovação ou não das hipóteses aventadas neste trabalho.

Antes, entretanto, é importante ressalvarmos que na primeira rodada, tivemos um *knockout* com a variável definitude do SN locativo, vez que o fator *Indefinido* apresentou apenas uma ocorrência, nessa amostra. Excluído o *knockout*, rodamos novamente os dados codificados, cujos resultados são detalhados, a seguir.

5.1 Variáveis independentes linguísticas

Segundo expusemos, anteriormente, na seção 3 (Metodologia), no presente estudo, com a finalidade de investigar na escrita dos informantes quais fatores tem condicionado a escolha das variantes, controlamos as seguintes variáveis linguísticas: i) *tipo de verbo*; ii) *natureza sintática do SN preposicional* (observando-se também sua adjacência ao verbo); iii) *traço de animacidade do OI*; iv) *definitude do SN locativo*; v) *traço semântico de*

permanência; vi) *configuração do espaço do SN locativo*; e vii) *monitoramento*, as quais serão tratadas e detalhadas, com base na análise dos dados.

Entre essas, o programa *Goldvarb X* selecionou, estatisticamente, por ordem de relevância, as variáveis a seguir:

(1) Traço semântico de permanência;
(2) Monitoramento;
(3) Função sintática do SN preposicional adjacente ou não ao verbo.

As demais variáveis foram eliminadas pelo programa, entretanto, discutimo-las, também de acordo com o nível de hierarquização atribuído pelo *Goldvarb* para tal exclusão, essa análise virá em subsequência ao tratamento das que foram selecionadas. Optamos por adotar esse direcionamento dado o caráter *quantiqualitativo* desta dissertação, conforme já sinalizado, outrora.

Vale frisar que ao tratarmos dos resultados, fizemos a contraposição (paralelo) entre os dados iniciais coletados das atividades de sondagem e os finais colhidos das propostas de abordagem/intervenção. Ressaltando que para aqueles (oriundos da sondagem), consideramos apenas a frequência, e para estes (advindo da abordagem/intervenção), aplicamos maior rigor, submetendo-os à leitura do *Goldvarb*, visto que é nesta amostra que nos pautamos para a comprovação ou não das hipóteses por nós postuladas.

Isso posto, passemos, pois, à discussão dessas variáveis estruturais selecionadas.

5.1.1 Traço semântico de permanência

Essa foi a variável de maior importância estatística selecionada pelo *Goldvarb* X para a qual esteamo-nos na hipótese que, tal qual é proposto pela Tradição Gramatical, a preposição ***para*** apareça em dados em que a maior permanência seja verificada.

Partindo do que hipotetizamos em relação a esse fator, fica evidente que sua contextualização é feita com base na prescrição normativa, a qual tem sustentado que tanto

o ***para*** quanto *a*, por denotarem movimento, direção, têm seu emprego discernido pelo sentido de permanência, a primeira para mais e a última para menos. Todavia, como já foi salientado neste trabalho, estudos hodiernos registram que esse limite não é suficiente para determinar o emprego dessas variantes, principalmente em contextos de verbos de movimento.

Mesmo apoiando-nos em tal pressuposto para fundamentar nossa hipótese, acreditamos que o uso da preposição *a*, já se insinua em tal contexto. Assim, julgamos relevante investigarmos se esse traço tem norteado a escolha de uma das variantes pelo discente. Seguindo o exemplo de Vieira (2009), verificamos a presença ou não da indicação de permanência no lugar de destino, e no caso de não haver clareza nessa informação, foi considerado o traço [- permanência].

A Tabela 2 aponta os resultados da análise dessa variável em nossa comunidade de participantes.

Tabela 2 - Valores de **PARA** com variável Traço semântico de permanência - Intervenção

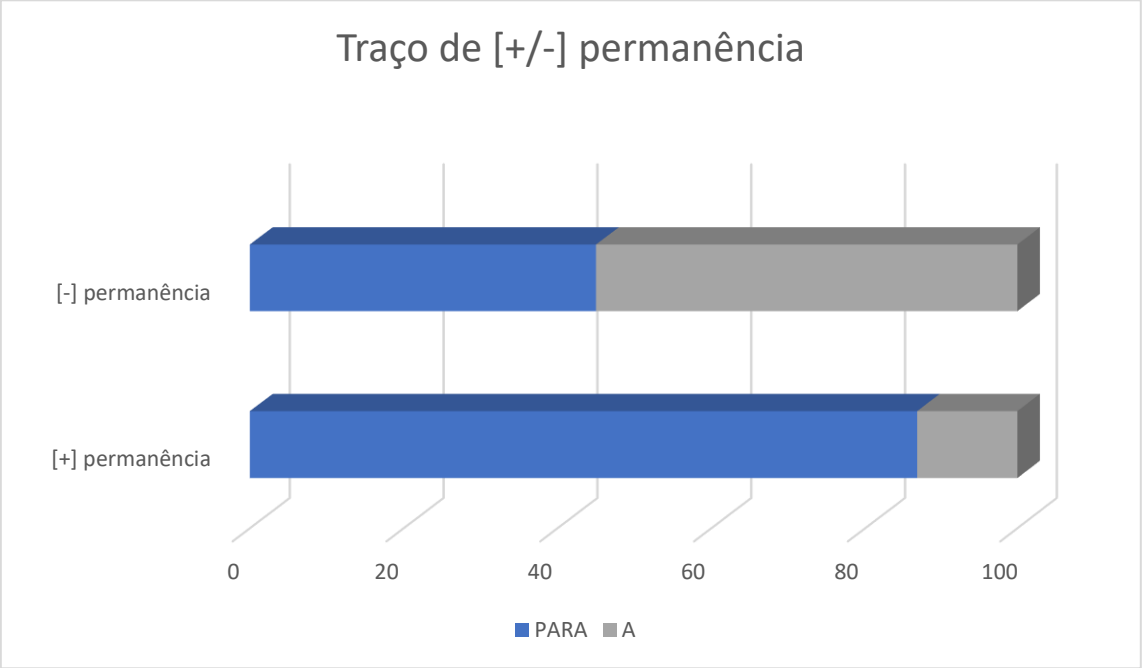
Traço semântico de permanência	**Ocorrências**	**Frequência**	**Peso Relativo**
[+] permanência	46/53	86,8%	0,83
[-] permanência	112/249	45%	0,41
Total de ocorrências	158/302	52,3%	

Fonte: Elaboração da autora
Log likelihood = -368.813 Significance = 0,048

Os dados apresentados na Tabela 2 confirmam a nossa hipótese de que ***para*** é mais produtivo em situação de [+] permanência, conforme é normatizado pela Tradição Gramatical, como já o afirmamos. Destarte, os percentuais e peso relativo (respectivos 86,8% e ,83) mostram-se mais favoráveis ao emprego de ***para*** com essa variável.

Não obstante, os dados de ocorrências dos itens, em relação à característica [-permanência] apresentam resultados próximos, (45% de frequência de ***para***) o que não favorece a delimitação desse contexto conquanto determinante para a seleção da variante *a*, indo, nesse sentido, de encontro à prescrição tradicional que prevê o uso de *a* atrelado ao fator menos permanência, além de sinalizar este último traço a realidade da coocorrência das variantes em averiguação como ilustra o gráfico 5.

Gráfico 2 - **PARA** vs *A* considerando Traço semântico de permanência - Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

Quanto aos resultados referentes às mesmas variáveis com os dados da Sondagem, observam-se percentuais inversos, no concernente ao traço semântico de [+] permanência, como mostra a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Frequência de **PARA** com Traço semântico de permanência - Sondagem

Traço semântico de permanência	**Freq. PARA**	**%**	**Freq. A**	**%**
[+] permanência	49/99	49,5	50/99	50,5
[-] permanência	39/100	39	61/100	61

Fonte: Elaboração da autora

A análise dos materiais dessas atividades primeiras sinaliza para a quase equiparação entre os usos das variantes, nessa circunstância (***para*** 49,5% e *a* 50,5%), enquanto os dados das atividades de abordagem/intervenção indicaram a preponderância de **para** com esse fator (86,8% das ocorrências), contudo, o traço de [-] permanência mantém distanciamento dos valores (***para*** 39% e *a* 61%), com favorecimento de *a*, nesse contexto, assemelhando-se aos resultados apontados pelo programa *Goldvarb X*, confirmando, mais uma vez, o condicionamento da coocorrência das formas variantes (***para***/*a*) pelo traço semântico de [-] permanência.

Inferimos que a mudança, em relação aos usos de ***para*** com traço de [+] permanência, deva-se, agora, à ciência da prescrição desse padrão pelos discentes, visto que, os dados dessa etapa, como já mencionamos, são advindos das propostas de abordagem nas quais discutimos e refletimos sobre os usos das formas variáveis.

5.1.2 Monitoramento

A segunda variável selecionada pelo *Goldvarb X*, seguindo a ordem hierárquica, foi o contexto de uso de escrita (Monitoramento) em que os nossos informantes empregaram as variantes (***para*** ou *a*): em atividades nas quais deveriam optar por uma ou outra dessas formas ou em produções textuais. Variável essa que só atribuímos aos materiais coletados das atividades de abordagem/intervenção, já elencada na Seção (3), quando tratamos da eleição dos fatores cogitados enquanto condicionantes da variação em estudo.

Para tal averiguação, hipotetizamos o favorecimento de ***para*** em práticas menos monitoradas, vez que se contrapondo ao elemento prepositivo *a*, essa se apresenta como menos estandardiza.

Vale salientar que consideramos não o grau de formalidade contextual, discutido por Macedo (2017), mas a circunstância efetiva de emprego desses itens em situações de escrita menos e mais espontâneas, entendendo a produção de texto, enquanto espaço de maior liberdade de expressão dos utentes.

A Tabela 4 e o Gráfico 3 apontam a escrita de textos como fator relevante de condicionamento da preponderância de ***para*** nesses contextos.

Tabela 4 - Valores de **PARA** com a variável Monitoramento - Intervenção

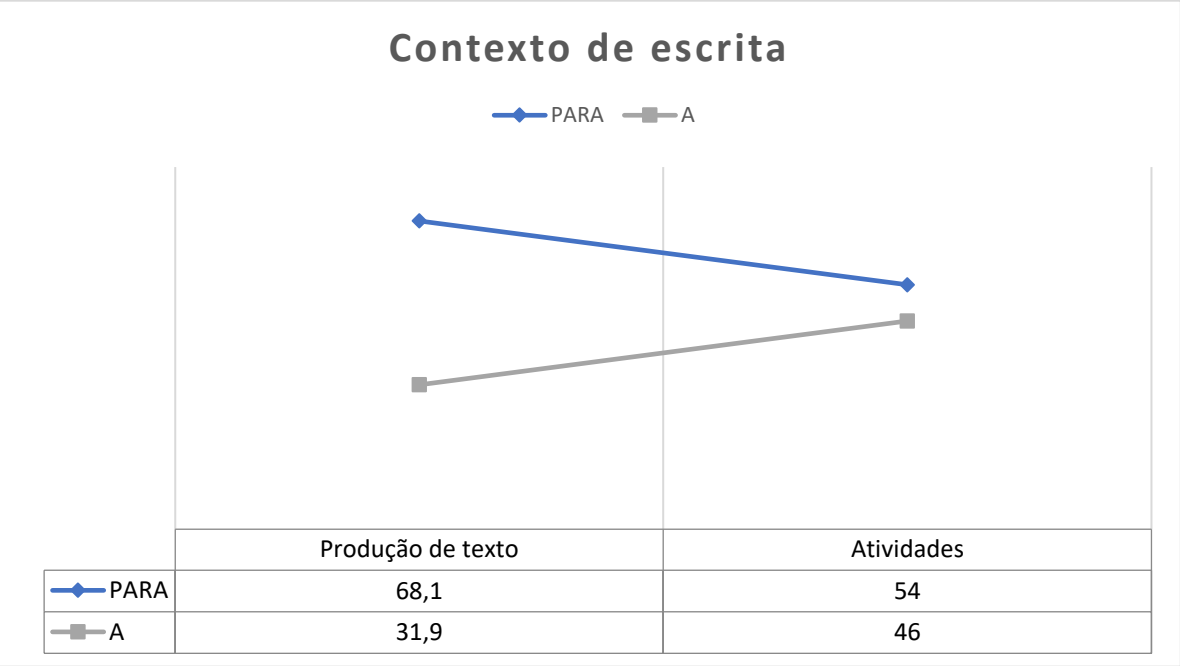
Contexto de escrita	**Ocorrências**	**Frequência**	**Peso Relativo**
Uso em produção de texto	124/182	68,1%	0,60
Uso em atividades	222/411	54%	0,46
Total de ocorrências	346/593	58,3%	

Fonte: Elaboração da autora
Log likelihood = -368,813 Significance = 0.048

Conforme sinalizamos, os resultados mostram que o emprego de ***para*** se sobrepõe ao de *a*, tanto nas produções textuais quanto nas atividades, sendo, todavia, mais significativos os resultados da primeira variável, dado ratificado pela relevância de seus percentuais (68,1% dos usos) e de seu peso relativo (,60) confirmando, nessa situação, o que hipotetizamos sobre a competição das formas em variação nessa circunstância de uso de escrita menos controlado em relação às atividades.

Acreditamos, como já mencionado, que a escrita de textos, mesmo requerendo monitoração, em contraposição às atividades mais fechadas, apresenta-se como contexto que suscita fluidez, permitindo a empregabilidade de elementos gramaticais de maneira mais voluntária pelos discentes. O Gráfico 3 espelha, claramente, nossos resultados.

Gráfico 3 - **PARA** vs *A*: Variável Monitoramento - Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

Os dados expostos no gráfico clarificam a percepção dos resultados, já notabilizados, nos quais ***para*** constitui a primeira escolha dos informantes em ambas as situações de escrita, contudo, é notória a sua preponderância nas produções textuais.

5.1.3 Natureza sintática do SN preposicional (adjacente ou não ao verbo)

A última variável linguística selecionada pelo *Goldvarb X* foi a *Natureza sintática do SN preposicional*, ao qual se imbricou a sua posição em relação ao verbo, contíguo a esse ou não. Mais uma vez, frisamos que os dados codificados e lançados nesse programa foram colhidos das atividades da abordagem/intervenção.

A respeito dos fatores sintáticos, Omena e Duarte (2017) asseveram que dada a inter-relação que os níveis gramaticais mantêm entre si, torna-se difícil arrogar com precisão um determinado fato linguístico a um desses níveis em específico. Contudo destacam que há casos em que surgem motivações de ordem morfológica ou sintática que influenciam um ou

outro fenômeno variável, ressaltando que "[...] em relação à função sintática, a própria função que as variantes desempenham na oração pode influenciar a realização de uma variável" (OMENA; DUARTE, 2017, p.83).

Ademais, com base em Vieira (2009), observamos que também a posição do item sintático pode corroborar para a demarcação da variável, assim, de acordo com o trabalho desenvolvido pela autora, consideramos, em nossa análise, *a distância entre o verbo e a preposição*, a que Mollica (2003) determina como *adjacente*, terminologia adotada, nesta análise, por nós.

Nesse sentido, aventamos duas hipóteses: a primeira em relação ao objeto indireto e a segunda referindo-se ao adjunto adverbial. Quanto à função de OI, cogitamos que essa favoreceria a presença da preposição ***para***, já que seu uso evitaria a ambiguidade e o fenômeno da crase tão comuns no emprego da preposição *a*. Ainda, supomos que dentro do escopo dos objetos indiretos, haveria sobrelevação do traço de animacidade [-] humano e da sua não adjacência ao verbo, dado o uso mais particular que a preposição passa a apresentar em tais contextos. Destacamos, ainda, que a variável *Animacidade do OI*, codificada separadamente da posição do SP em relação ao verbo, foi eliminada pelo programa, ficando a sua discussão para ser feita junto às demais variáveis não selecionadas.

Para a função de adjunto adverbial, postulamos que em se tratando da sua posição em relação ao verbo, o uso de ***para*** também seria favorecido pelo seu distanciamento da forma verbal, vez que acreditamos ser preferível pelo utente, nesses contextos, a utilização de termos de maior massa fônica, assim como ocorreria com o OI.

A Tabela 5 apresenta os resultados indicados para essa variável.

Tabela 5 - Valores de **PARA** com variável Natureza sintática do SN preposicional - Intervenção

Natureza sintática do SN preposicional	**Ocorrências**	**Frequência**	**Peso Relativo**
Adjunto adverbial adjacente	149/283	52,7%	0,45
Adj. adverbial não adjacente	9/19	47,4%	0,34
OI adjacente ao verbo	79/141	56,0%	0,46
OI não adjacente ao verbo	109/150	72,7%	0,64
Total de ocorrências	346/593	58,3%	

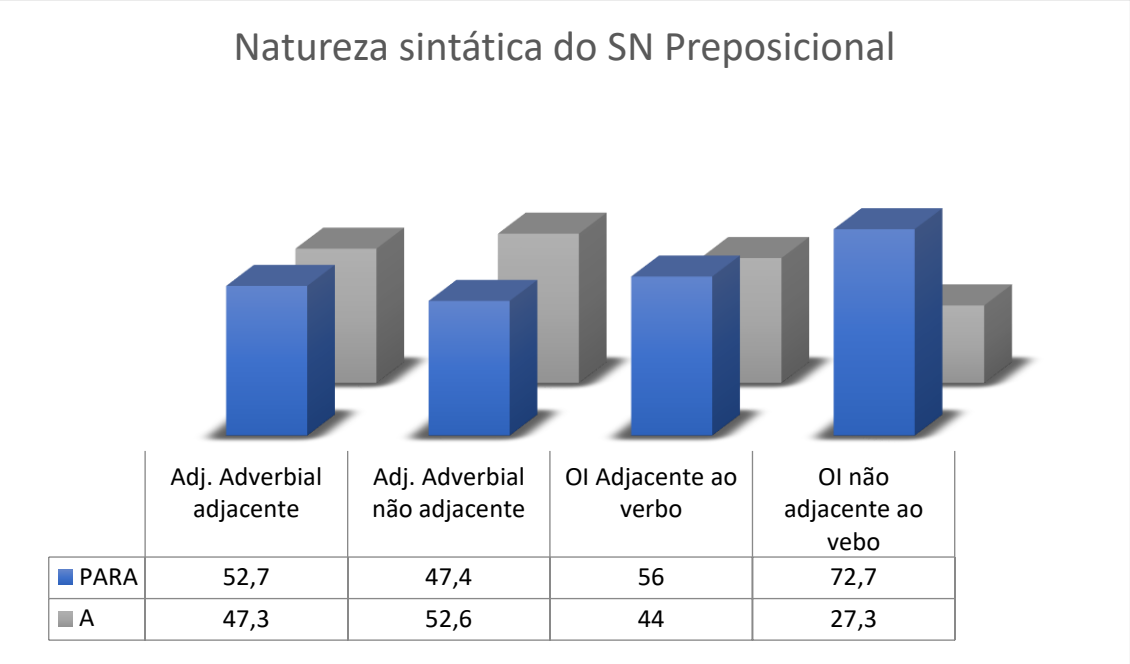
Fonte: Elaboração da autora
Log likelihood = -368.813 Significance = 0.048

Os resultados obtidos após a rodada dos dados no *Goldvarb* confirmam, em parte, o que hipotetizamos, vez que pressupúnhamos que elementos não adjacentes, tanto o objeto indireto quanto o adjunto adverbial, favoreceriam o emprego de ***para*** em oposição *a*, pois, conforme notabilizamos na hipótese, defendemos que a escolha mais provável do utente seria por um elemento com maior massa fônica e mais marcada semanticamente, pela distância do elemento prepositivo em relação ao verbo.

Todavia, apenas uma dessas variáveis demarca como favorável o emprego de ***para*** e opacidade de *a***,** o objeto indireto não contíguo (adjacente) ao verbo, com considerável peso relativo (,64), em concordância ao que havíamos cogitado. E, indo contra o que pensamos, também o OI adjacente favorece à mesma variável dependente (***para***) com percentual de 56% e peso relativo (,46), apontando, pois, para a preponderância de ***para*** com o primeiro fator e sua coocorrência com *a*, com o segundo.

Já com o adjunto adverbial, apesar de ***para*** ser mais produtivo em contextos de contiguidade desse elemento ao verbo, com percentual de 52,7% e peso relativo (,45), para os adjacentes, opondo-se ao que esperávamos, consideramos que esse fator, pela aproximação dos resultados, também está condicionando o fenômeno da coocorrência dos itens prepositivos em variação. Assim, o que hipotetizamos é validado com os objetos indiretos e não confirmado com os adjuntos adverbiais. Vejamos o Gráfico 4:

Gráfico 4 - **PARA** vs *A*: Natureza sintática do SN preposicional – Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

Por seu turno, nos resultados dos dados da Sondagem, a variante ***para*** tem seu uso condicionado pelos dois itens sintáticos em situação de não contiguidade ao verbo, com 60,7% de frequência determinada pelo adjunto adverbial e 54,5% pelo objeto indireto. Sendo equivalentes aos valores da abordagem/intervenção apenas os percentuais da variável *OI não adjacente*, mesmo que em menor escala, como podemos visualizar na tabela 6.

Tabela 6 – Frequência de **PARA** com Natureza sintática do SN preposicional – Sondagem

Natureza sintática do SN preposicional	**Freq. *PARA***	**%**	**Freq. A**	**%**
Adjunto adverbial adjacente	70/182	38,4	112/182	61,6
Adj. adverbial não adjacente	51/95	60,7	44/95	39,3
OI adjacente ao verbo	47/128	36,7	81/128	63,3
OI não adjacente ao verbo	79/145	54,5	66/145	45,5

Fonte: Elaboração da autora

Explicitadas as variáveis linguísticas selecionadas pelo *Goldvarb X*, adentremos nas análises daquelas eliminadas, seguindo a mesma ordem hierárquica do programa nas etapas sucessivas de exclusão, para tanto adotamos a ordem das que foram excluídas em rodadas sucessivas.

(1) Definitude do SN locativo;
(2) Traço de animacidade do OI;
(3) Configuração do espaço;
(4) Tipos de verbo.

Segundo já ressaltamos, discutimos também com essas variáveis, tanto os resultados da proposta de abordagem/intervenção, quanto os da sondagem, asseveramos, todavia, que pelo fato de essas não terem sido selecionadas, consideraremos para sua análise apenas a frequência das ocorrências.

5.1.4 Variável Definitude do SN Locativo

Nessa variável, após a retirada do fator (indefinido) que ocasionou o *knockout*, rodamos os dados com, apenas, os dois aspectos restantes [-] e [+] definidos.

Para essa variável, segundo Vieira (2009) têm se considerado [+ definido] os sintagmas com referenciação clara e/ou acompanhados por artigo definido, pronomes possessivos e demonstrativos; [- definido], os nomes cuja referência seja cognoscível apenas para um dos usuários em interlocução e precedido de artigo ou pronome indefinido e [indefinido] sem referenciação perceptível e não antecedidos de determinantes.

O trabalho Vieira (2009), realizado com dados de fala de usuários das três capitais da Região Sul, averiguando os usos de *para*/*a*/*em*, registram preferência de ***para*** com locativos que contemplam os traços [+ definido]. Assim também aventamos a hipótese de que o uso da preposição ***para*** esteja direcionado à definição, ou seja, o utente reconheceria como mais próprio o uso do ***para*** em contextos demarcados pelo traço [+] definido.

A Tabela 7 indica os resultados dessa variável em nossa pesquisa.

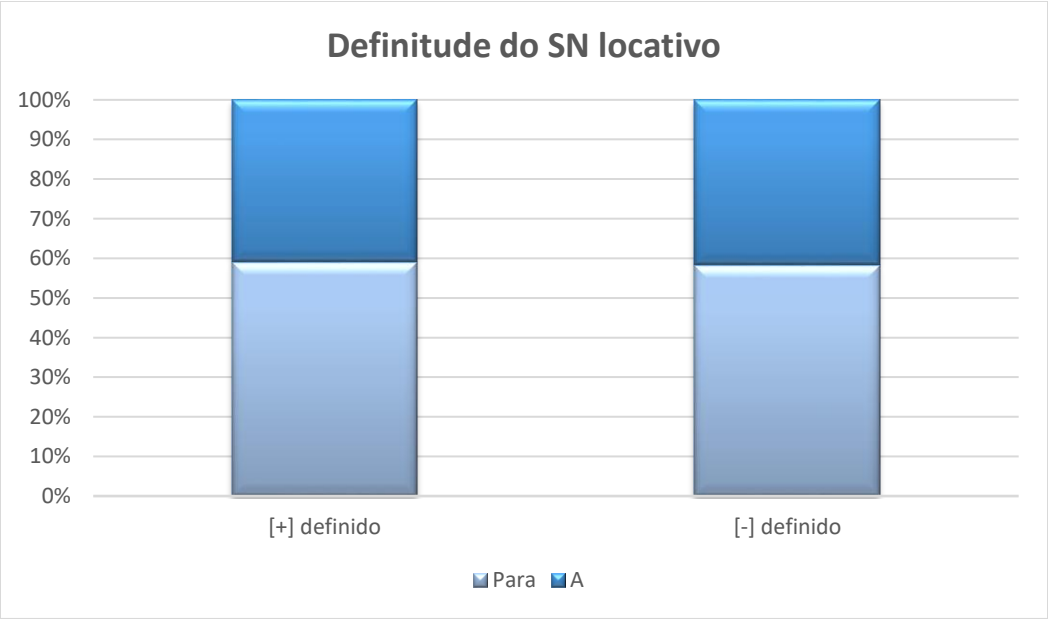
Tabela 7 - Valores de **PARA** com variável Definitude do SN locativo - Intervenção

Definitude do SN locativo	**Ocorrências**	**Percentual**
[+] definido	124/211	58,9%
[-] definido	53/91	58,2%
Total de ocorrências	176/302	58,3%

Fonte: Elaboração da autora

Diferindo dos resultados obtidos por Vieira (2009) com dados de fala, os nossos, com dados de escrita, indicam coocorrência das formas variantes tanto com os locativos [+] definidos, bem como com os [-] definidos, pois apesar de um maior número de ocorrências de ***para*** com o traço de mais definitude, os percentuais são semelhantes em ambos os casos (58,9% de mais definição em contraposição a 58,2% de menos definição). O que toma maior visibilidade no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Frequência de **PARA** vs *A* segundo a Definitude do SN locativo - Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

Ao observarmos o Gráfico 5, fica bem evidente a quase não diferença entre ocorrências de ***para*** e *a* com o traço [+] definido e [-] definido, resultados que não confirmam a nossa hipótese, mas reafirmam esse contexto como favorável à coocorrência desses itens em variação.

Além desses dois traços, nos dados da Sondagem, figura também o fator "indefinido" (eliminado pelo *Goldvarb X*) o que altera um pouco os resultados, comparando-os aos apresentados na Tabela 6 e Gráfico 5, da amostra da proposta de abordagem/ intervenção, conforme pode ser conferido na Tabela 8, seguinte.

Tabela 8 – **PARA** vs *A* com variável Definitude do SN locativo – Sondagem

Definitude do SN locativo	**Freq. *PARA***	**%**	**Freq. A**	**%**
[+] definido	29/67	43,3	38/67	56,7
[-] definido	34/71	49	37/71	51
Indefinido	16/30	53,3	14/30	46,7

Fonte: Elaboração da autora

Com esses dados, ainda que com margem pouco significativa, os resultados apontam a preferência de ***para*** com SN indefinidos. Contudo, como na amostra anterior, os valores, praticamente, equiparam-se com os [- definidos] - 49% de ***para*** em oposição a 51% de *a*, reafirmando, nessa comunidade de participantes, a configuração dessa variável conquanto motivadora da coocorrência das variantes e, indo de encontro aos resultados de Vieira (2009), são, aqui, os contextos com locativos [+ definidos], que menos têm favorecido a utilização de ***para***.

5.1.5 Traço de animacidade do objeto indireto

Quanto a essa variável, não a listamos em separado quando elencamos, na Metodologia, todo o escopo dos fatores que consideramos para a investigação do fenômeno

em estudo. Naquele momento, atrelamos os traços [+/-] humanos, à variável *Natureza sintática da SN preposicional*, vez que se insere nessa o objeto indireto. Contudo, para rodarmos os dados no *Goldvarb X*, necessário se fez que, para evitar erros de leitura, nós a codificássemos em separado, como ora apresentamos. Houve, portanto, uma acomodação às exigências do Programa.

Esse fator foi ponderado por nós com base em Gryner e Omena (2017) que o apontam como recorrente em estudos quantitativos. Nossa hipótese para tal variável é que o traço [-] humano condicionasse o uso de ***para***, visto que esse item, por apresentar-se mais marcado semanticamente, contrapor-se-ia à ausência de *anima* no objeto. Observemos os resultados que seguem na Tabela 9.

Tabela 9 - Valores de **PARA** com variável Animacidade do OI - Intervenção

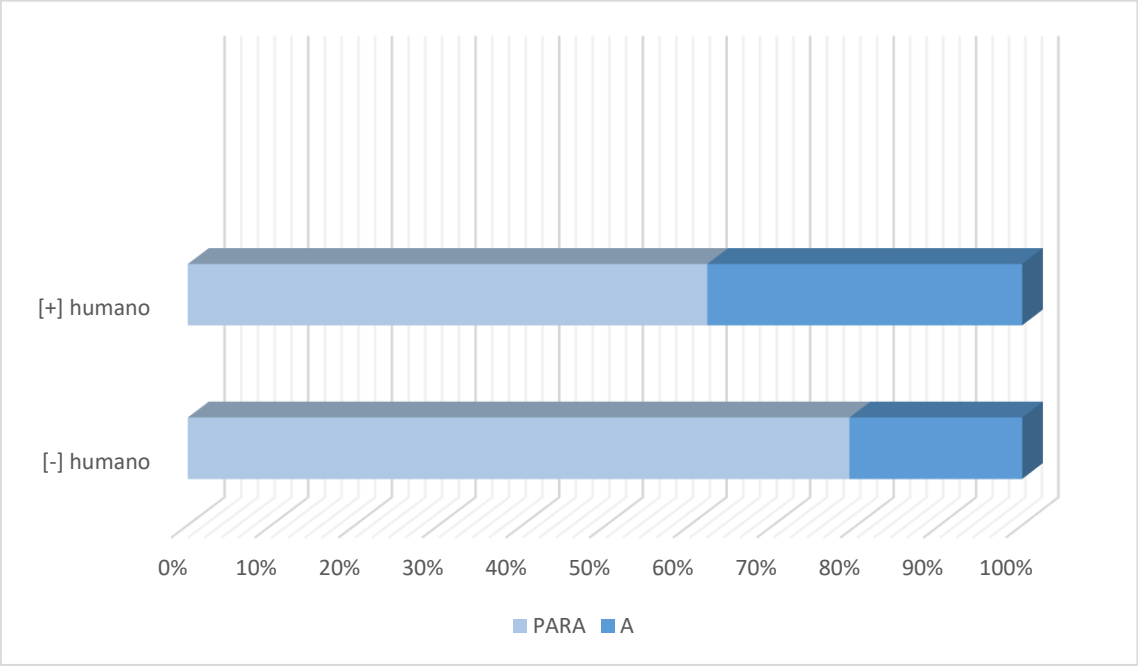
Animacidade do OI	**Ocorrências**	**Percentual**
[+] humano	154/248	62,1%
[-] humano	34/43	79,1%
Total de ocorrências	188/291	64,6%

Fonte: Elaboração da autora

Conforme pressupomos, o traço [-] humano está condicionando o uso de ***para*** na escrita dos nossos informantes, confirmando a nossa hipótese ao corresponder a 79,1% das ocorrências, percentual bastante significativo. Por sua vez, a característica [+] humana aparece com o percentual de 62,1%. Na "eleição" entre os dois candidatos, certamente, ***para*** encontra-se em preferência em contextos em que a *anima* não é o critério de "escolha" entre as duas preposições.

O Gráfico 6 ilustra, com maior clareza, esses os resultados.

Gráfico 6 – Valores de **PARA** vs *A* segundo a Animacidade do OI - Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

No entanto, os resultados obtidos a partir da análise dessas variáveis com os dados da sondagem apontaram a recorrência, mesmo que com percentuais não tão relevantes, da variante (***para***) sendo favorecida pelo objeto indireto com caraterística [+ humano], como podemos observar, a seguir, na Tabela 10.

Tabela 10 - **PARA** vs *A* conforme a variável Traço de animacidade do OI – Sondagem

Traço de animacidade	**Freq. *PARA***	**%**	**Freq. A**	**%**
[+] humano	66/119	55,5	53/119	44,5
[-] humano	31/84	37	53/84	63

Fonte: Elaboração da autora

Esses resultados indicam, pois, nessa amostra, que o traço semântico de animacidade do objeto indireto [+] humano aponta mais para a coocorrência dos itens em averiguação, do que para a concorrência como nas discussões anteriores acerca dos dados das propostas de

abordagem. Na Tabela 10, é evidenciada a proximidade dos percentuais de ***para*** (55,5%) e *a* (45%) com o objeto marcado pelo traço de [+] animacidade, não sendo os índices dessa amostragem determinantes para a constatação da prevalência de uma dessas variantes.

5.1.6 Configuração do espaço

Para testarmos se essa variável influenciaria no aumento da frequência de uso de ***para*** na escrita dos discentes, cogitamos, em sintonia com Mollica (2003) e Vieira (2009), os traços [+] aberto e [-] aberto, como especificidade do SN locativo, hipotetizando que o emprego de tal preposição seja mais motivado em construções em que figuram os espaços mais abertos.

Na concepção da última autora, o traço [- aberto] caracteriza lugares cercados, com ou sem entrada e/ou cobertura definidas e o traço [+ aberto] caracteriza lugares que não apresentam tais particularidades ou denotam indefinição e abstração. No trabalho de Vieira (2009), o item por nós estudado foi favorecido pelo traço [+ aberto]. Os nossos resultados são apresentados na Tabela 11, a seguir:

Tabela 11 - Valores de **PARA** com a variável Configuração do espaço - Intervenção

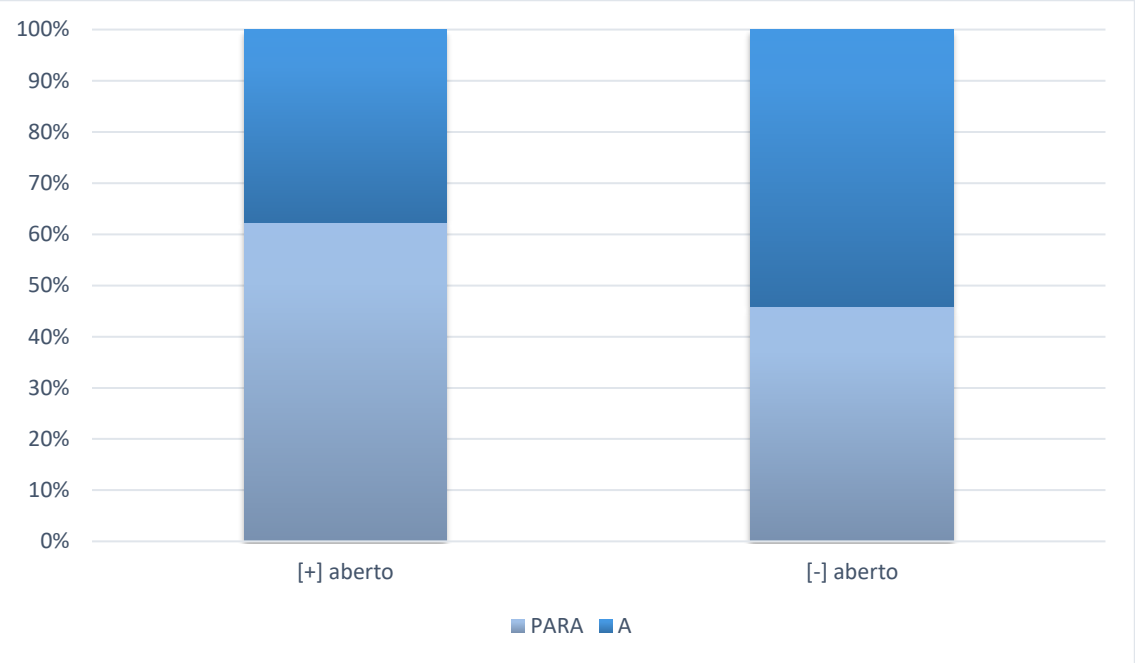
Configuração do espaço	**Ocorrências**	**Percentual**
[+] aberto	73/117	62,4%
[-] aberto	85/185	45,9%
Total de ocorrências	158/302	52,3%

Fonte: Elaboração da autora

Os dados apresentados comprovam a nossa hipótese. O que Vieira (2009) confirma na fala da comunidade por ela investigada, é também uma realidade na escrita dos nossos informantes. As construções cujos locativos possuem a caracterização mais aberto

favorecem, com 62,4% das ocorrências, o emprego de ***para***, em oposição a 45,9% dos usos dessa preposição com locativos tipificados conquanto menos aberto, como podemos observar no Gráfico 7.

Gráfico 7 – **PARA** vs *A* com a variável Configuração do espaço – Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

Apesar de, em nossos dados iniciais (da sondagem) essa variável, não delimitar a preponderância de ***para***, mostrou-se, contudo, como motivadora para o evento da variação em nível de coocorrência, dada a equivalência nos usos de ***para*** e *a*, tanto com locativos de caracterização [+ aberta], como [- aberta], o que pode ser observado na Tabela 12 a seguir.

Tabela 12 - **PARA** vs *A* conforme a variável Configuração do espaço – Sondagem

Configuração do espaço	**Freq. PARA**	**%**	**Freq. A**	**%**
[+] aberto	46/92	50	46/92	50
[-] aberto	48/97	49,5	44/97	50,5

Fonte: Elaboração da autora

Conforme os percentuais apresentados na Tabela 12, nessa primeira fase, a preferência de escolha do utente por uma ou outra forma prepositiva não fora determinada por esse fator, contudo, como já anunciamos, apresenta-se como uma variável favorável à coocorrência das variantes, tanto em espaços em que figuram o traço [+ aberto] (50% para ambas), quanto para aqueles com o traço [- aberto] cuja diferença entre percentuais é bem discreta diferença (***para*** com 49,5% e *a* com 50,5%).

5.1.7 Tipo de verbo

Ao ponderarmos a variável tipo de verbo, conjecturamos a hipótese de que os verbos intransitivos apresentariam maior número de ocorrências e tendência de uso da preposição ***para***, pois como já afirmamos tal preposição envolve valores de direção, que também são inerentes ao item *a*, o qual, todavia, tem assumido papel multifuncional em PB.

Esse aspecto que é discutido por Mollica (2003) acerca do trabalho desenvolvido por Gomes (1996) na comunidade de fala do Rio de Janeiro, por meio do qual os resultados apontaram a substituição de *a* por ***para*** com verbos bitransitivos e para sua preservação com verbos transitivos indiretos. Ancorados nesse estudo, resolvemos testar essas mesmas variáveis na escrita de nossos informantes. Acrescentamos, em nossa pesquisa, os contextos de verbos locativos, vez que o sentido de direção é pertinente a ambos os itens em variação, sendo, hodiernamente, mais assumido por ***para***, conforme já destacamos. Nosso escore é demonstrado na Tabela 13:

Tabela 13 - Valores de **PARA** com variável Tipo de verbo - Intervenção

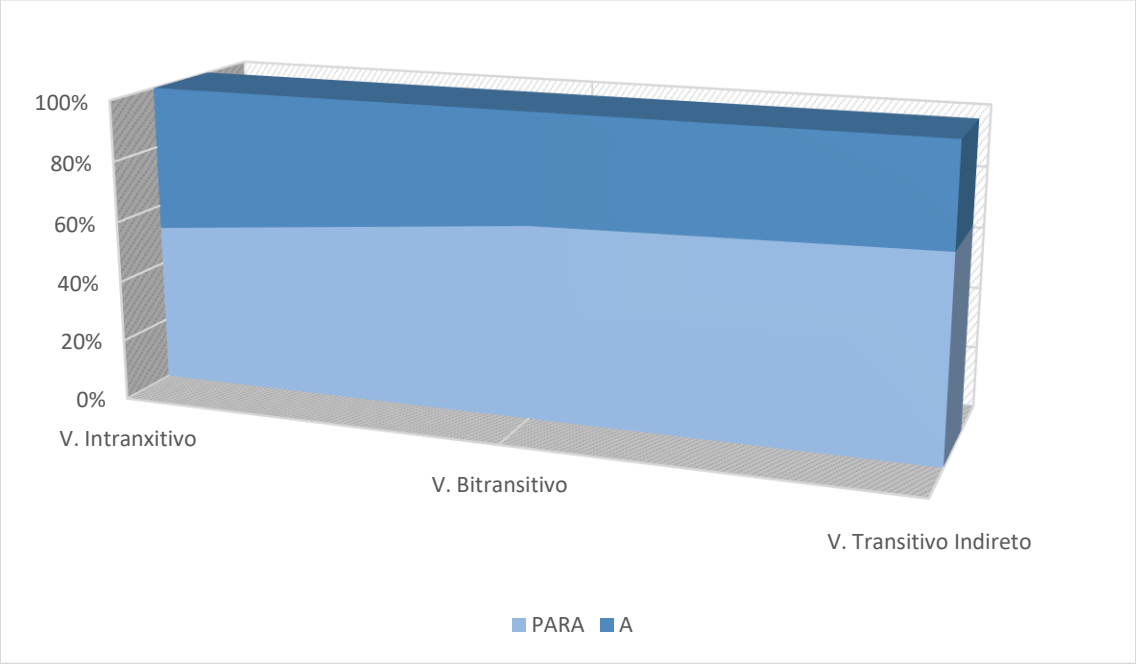
Tipo de verbo	**Ocorrências**	**Percentual**
Intransitivo	158/302	52,3%
Transitivo indireto	60/90	66,7%
Bitransitivo	128/201	63,7%
Total de ocorrências	346/593	58,3%

Fonte: Elaboração da autora

Os dados dessa tabela indicam que, na escrita da comunidade de participantes investigada, a realização das preposições ***para*** trilha os mesmos caminhos demarcados no estudo acerca da fala dos cariocas em relação ao emprego desse item com verbos bitransitivos e transitivos indiretos, aqui também é significativo o número de ocorrências com ambos (63,7% com aqueles e 66,7% com estes), o que nos impulsiona a defender que a bitransitividade do verbo é fator que delineia, de fato, a provável substituição de *a* por ***para***, e sua transitividade para objeto indireto está convergindo para a manutenção do último.

Outrossim, nossa hipótese não foi comprovada, vez que, os valores de ***para*** com verbos intransitivos, apesar de serem muito próximos dos outros tipos verbais e preponderarem sobre os valores de *a* (52,3% daquele vs 47,7% deste), não apresentam uma diferença significativa entre o uso de ambos os itens prepositivos em tais circunstâncias; mas não podemos negar o condicionamento pelos por essa variável no fenômeno da coocorrência das variantes, a despeito de uma prevalência pouco marcante de ***para***, conforme se observa no Gráfico 8.

Gráfico 8 – **PARA** vs *A* conforme variável Tipo de verbo - Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

Não obstante, os resultados iniciais, em que averiguamos apenas a frequência de uso dessas variáveis, indicaram resultados bem diversos dos apresentados na análise do *Goldvarb X*. Nessa amostra, nossa hipótese teria sido confirmada, vez que os usos de ***para*** com verbos intransitivos despontaram com 60%, ficando a coocorrência dessa preposição com o item *a* condicionada pelo seu emprego com verbos bitransitivos (46% ***para*** e 54% *a*) e, de forma inusitada, seu esmaecimento diante de verbos transitivos indiretos (34%), indo de encontro aos resultados propostos apresentados por Mollica (2003) e obtidos com nossos dados de intervenção. Tal cômputo é explicitado na Tabela 14, seguinte:

Tabela 14 - **PARA** vs *A* conforme a variável Tipo de verbo – Sondagem

Tipos de verbo	**Freq. *PARA***	**%**	**Freq. A**	**%**
Intransitivos	115/192	60	77/192	40
VTI (com um só complemento)	33/93	34	63/93	66
Bitransitivos	125/273	46	147/273	54

Fonte: Elaboração da autora

Para fecharmos essa subseção das variáveis linguísticas, consideramos pertinente destacar que, num primeiro momento deste estudo – quando ainda procurávamos estabelecer as variáveis condicionantes da variação inquirida, pautados em Mollica (2003) e Vieira (2009), autoras cujos trabalhos nortearam a escolha dos nossos fatores linguísticos – investigamos, numa conotação mais ampla, os usos de ***para*** e *a* com alguns verbos de movimento, contexto produtivo para a concorrência e/ou coocorrência dessas variantes. Assim, iniciamos a nossa análise, observando a frequência de ***para***, de forma mais generalizada, com alguns desses verbos, o que é detalhado na Tabela 15.

Tabela 15 - Frequência de **PARA** com os verbos de movimento: *voltar, ir, levar, vir, trazer* - Sondagem

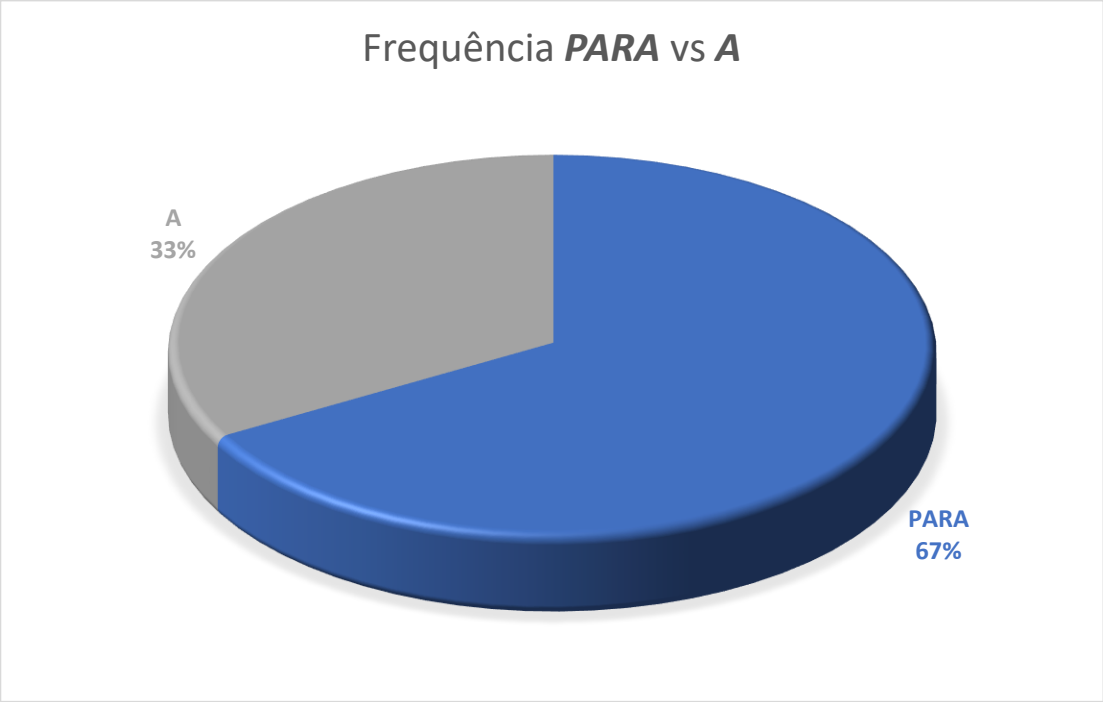
Verbo	**Ocorrência/ Total**	**Frequência de PARA**
Voltar	50/66	75,8%
Ir	26/44	59,1%
Levar	20/40	50%
Vir	20/33	60,7%
Trazer	19/29	65,6%
Total Geral	135/202	67%

Fonte: Elaboração da autora

Esses resultados confirmaram a competição dos itens linguísticos na escrita dos informantes, indicando a preferência de ***para***, principalmente com o verbo *voltar* (75,8%), seguido por *trazer* (65%) e *ir* (59,1%). É oportuno ressaltarmos, que esses dados foram coletados da primeira atividade de Sondagem, cujo intento foi testar a preferência de uso da variante com verbos mais dinâmicos, sendo também significativos para perscrutarmos em princípio, as variáveis linguísticas mais específicas que nortearam a nossa investigação. Consideramos, também, que a recorrência de ***para*** nesse contexto é favorecida pela própria carga semântica dos verbos em questão.

O Gráfico 9, a seguir, possibilita melhor visualização do corolário obtido.

Gráfico 9 - Frequência de **PARA** com verbos de movimento - Sondagem



Fonte: elaboração da autora

5.2 Variáveis independentes extralinguísticas

No concernente às variáveis de caráter extralinguístico, conforme descrito na seção 3, cogitamos três aspectos que distinguiram, de modo mais significativo, grupos dentro da nossa comunidade de participantes: diazonalidade, sexo e tipo de escola em que o discente-utente concluiu os anos anteriores ao Ensino Fundamental II, dentre as quais o *Goldvarb X* selecionou por ordem de relevância:

(1) Diazonalidade
(2) Sexo

A variável *tipo de escola* foi excluída pelo Programa, no entanto, seus resultados são também apreciados ao final dessa subseção, após tratarmos dos fatores selecionados.

5.2.1 Diazonalidade

Na questão da *diazonalidade*, Coelho e coautores (2012) salientam que a variação diatópica é responsável pela identificação precisa de determinadas variações, pois existem marcas linguísticas que são próprias de cada região, incluindo oposição entre zona rural e urbana.

Tomando por base o que explicita Bortoni-Ricardo (2004), ao propor a observância de alguns *continua* que auxiliam na averiguação dos fatos linguísticos, entre os quais o da urbanização, para o qual a autora defende fluidez entre os limites dos falares urbanos e rurais e, não demarcação fixa, já que esses usos linguísticos se entrecruzam e, muitas vezes, autoinfluenciam-se. Assim, consideramos salutar inquirir sobre esse fator, vez que, nessa perspectiva, nossos informantes são *rurbanos*, por conviverem em um espaço no qual tais *continua* (urbano e rural) se entrelaçam no convívio de alunos oriundos dos dois polos, como já esclarecemos ao longo deste trabalho.

Para análise dessa variável, hipotetizamos que os falantes da zona rural estejam mais propensos ao uso do ***para***, vez que no Português Popular o uso da preposição *a* é menos produtivo por ser passível de imprecisão em relação a outros itens gramaticais e, além disso, a preposição ***para*** possuindo maior matéria fônica, torna-se mais perceptível e saliente. Os dados da Tabela 16 espelham nossos resultados.

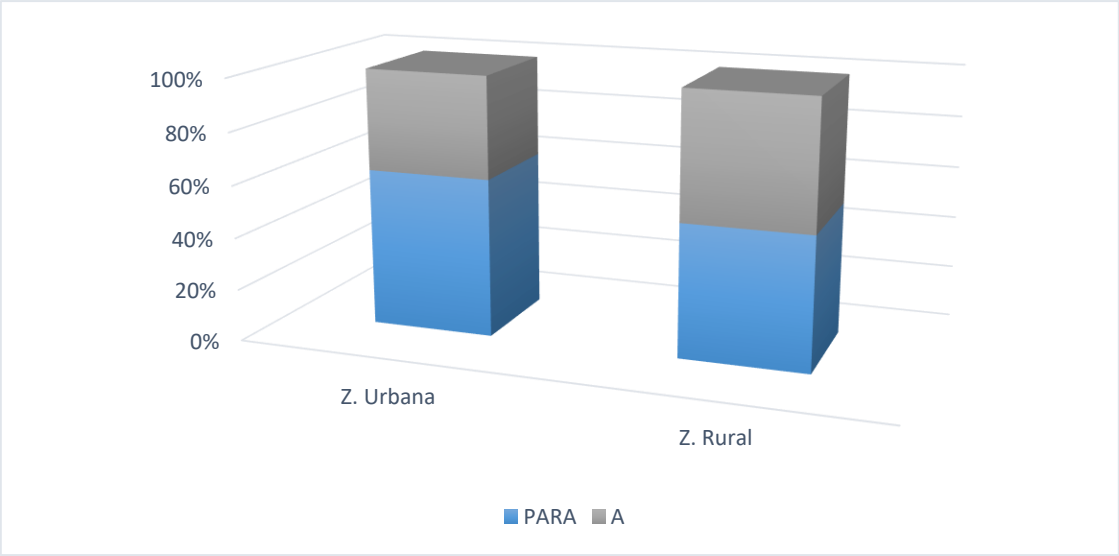
Tabela 16 – Valores de **PARA** com a variável Diazonalidade - Intervenção

Diazonalidade	**Ocorrências**	**Frequência**	**Peso relativo**
Zona Urbana	264/433	61,0%	0,53
Zona Rural	82/160	51,2%	0,41
Total de ocorrências	346/593	58,3%	

Fonte: Elaboração da autora
Log likelihood = -368.813 Significance = 0,048

Os resultados expostos na Tabela 16 contrariam a nossa hipótese, visto que indicam maior recorrência do item ***para*** na escrita dos utentes urbanos, cujos dados perfazem 61,0% dos usos contra 51,2% presentes nos textos dos discentes de origem rural, comprovando que, nessa comunidade de participantes, a variante ***para*** tem prevalecido sobre *a*, de forma surpreendente, na escrita dos alunos residentes na zona urbana, já que essa variável apresenta, com esse grupo, peso relativo significativo de 0,53. A visualização desses resultados é melhor percebida no Gráfico 10, a seguir

Gráfico 10 - Valores de **PARA** vs *A* segundo a variável Diazonalidade - Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

Nos dados da sondagem, os resultados também mostram maior condicionamento do emprego de ***para*** na escrita dos discentes urbanos (64%), embora esses resultados tenham se aproximado bastante dos usos feitos pelos estudantes da zona rural (62,9%), contrapondo esses valores aos resultados da proposta de abordagem /intervenção, inferimos que ao longo das oficinas, as regras de normatividade do padrão canônico foram melhor assimiladas pelos alunos cuja zonalidade é o espaço rural. A Tabela 17 apresenta os resultados da sondagem.

Tabela 17 – Frequência de **PARA** com a variável Diazonalidade – Sondagem

Diazonalidade	**Ocorrências/Total**	**Frequência**
Zona Urbana	91/142	64,0%
Zona Rural	44/70	62,9%

Fonte: Elaboração da autora

Conforme sinalizamos, na análise dos dados da Sondagem, tais resultados não condizem com a premissa de que o usuário urbano emprega mais o padrão canônico, pois como mostram os dados do Gráfico 10, o utente advindo da zona rural tem usado com mais frequência, em sua escrita, a variante *a*, forma mais estandardizada de acordo com a norma normativa.

5.2.2 Variável Sexo

No concernente a esse fator, Paiva (2017) constata que esse é um aspecto relevante, cotejando trabalhos de natureza *sociovariacionista*, que têm apontado para a preferência feminina por formas mais prestigiadas.

Partindo desse pressuposto, conjecturamos controlar essa variável com o intuito de perceber se os dados convergem para o emprego maior da forma ***para*** na escrita dos discente do sexo masculino, considerando que esses estão menos propensos a assumirem a “norma normativa” como tem sido comprovado em trabalhos de caráter variacionista. A Tabela seguinte, 18, traz os resultados deste trabalho.

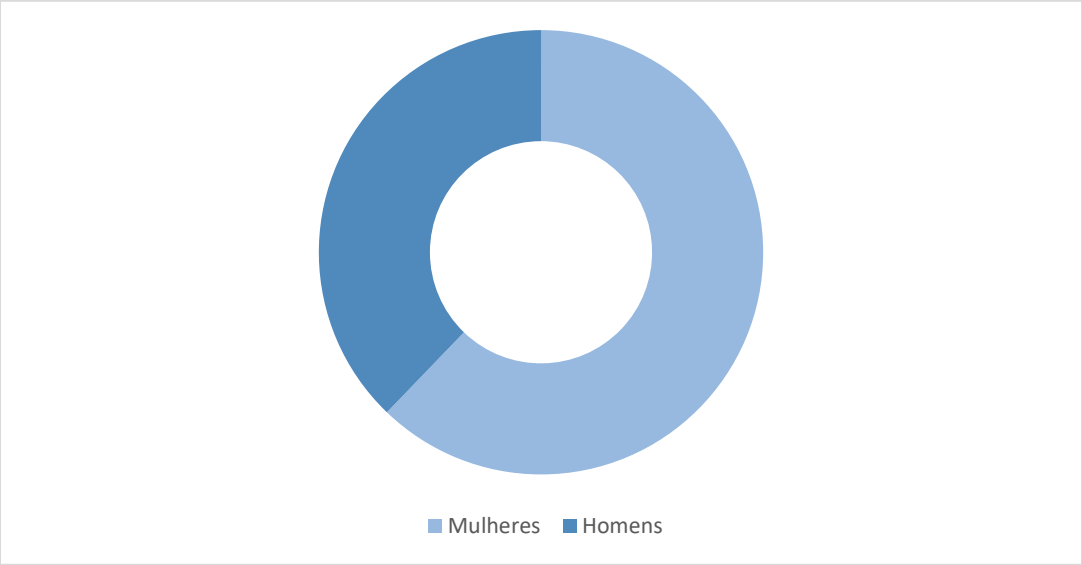
Tabela 18– Valores de **PARA** com a variável Sexo - Intervenção

Sexo	Ocorrências	Frequência	Peso relativo
Feminino	145/233	62,2%	0,55
Masculino	201/360	55,8%	0,46
Total de ocorrências	346/593	58,3%	

Fonte: Elaboração da autora
Log likelihood = -368.813 Significance = 0.048

Os percentuais desse fator extralinguístico selecionado pelo Programa não contemplam o que hipotetizamos, diferiu do esperado ao apresentar maior recorrência do emprego de ***para*** na escrita das informantes do sexo feminino, indicando, entre essas, o percentual relevante de 62,2% e peso relativo (,55) em oposição a 55,8% e peso relativo (,46) de ocorrências entre as mulheres do grupo. Considerando-se usos mais formais entre informantes do sexo feminino, aqui ocorre o oposto, são as jovens que despontam como utentes que optam, na escrita, contexto mais formal, pela variante menos canônica. Será que os homens estão se tornando mais influenciáveis pela norma prescritiva, em relação à língua? Os resultados estão melhor detalhados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Valores de **PARA** segundo a variável Sexo - Intervenção



Fonte: Elaboração da autora

O Gráfico 11 evidencia essa diferença relevante da prevalência de ***para*** na escrita de informantes do sexo feminino nessa comunidade de participantes, indo de encontro ao previsto, cogitando outros estudos desse cunho, conforme já sinalizamos. Contudo, apesar da dissenção ao proposto, ambas as variáveis, zonalidade e sexo, aventam a possibilidade de mudanças na língua em se tratando do uso de ***para*** vs *a*, vez que demarcam a concorrência, com inovações de resultados, das formas variantes por utentes desses grupos sociolinguísticos.

Outrossim, os dados obtidos na sondagem diferem-se, significativamente, desses pós intervenção, visto que nessa amostra a preferência de ***para*** pelos homens é compatível com o previsto, apresentando frequência de 65,7%. Entretanto, também, fugindo ao previsível, entre as mulheres, nessa amostragem, os dados indicaram a preferência pelo uso de ***para*** (61,5%), forma menos estandardizada quando contraposta ao item *a*, conforme podemos observar na Tabela 19.

Tabela 19 – Frequência de **PARA** com a variável Sexo - Sondagem

Sexo	**Ocorrências/Total**	**Frequência**
Masculino	86/131	65,7%
Feminino	51/83	61,5%

Fonte: Elaboração da autora

5.2.3 Variável Tipo de escola

De acordo esclarecimentos anteriores, reafirmamos que essa variável não foi selecionada pelo *Goldvarb X*, no entanto, como feito com as variáveis linguísticas, consideramos relevante discuti-la.

O tipo de escola foi cogitado, partindo, como já dissemos, da crença de que alunos formados em instituições privadas, que ofertam a Educação Básica, dominariam com mais

proficiência a norma padrão, vez que essas primam trabalhar com mais rigor os preceitos da Tradição Gramatical. Para essa variável postulamos a hipótese de que, na escrita de alunos advindos dessas escolas, a preposição ***para*** seria menos recorrente. Vejamos os resultados demonstrados na tabela 20.

Tabela 20 – Valores de **PARA** com a variável Tipo de escola - Intervenção

Tipo de escola	**Ocorrências**	**Frequência**
Privada	188/322	60,6%
Pública	158/283	55,8%
Total de ocorrências	346/593	58,3%

Fonte: Elaboração da autora
Log likelihood = -368.813 Significance = 0.048

Curiosamente, até em números de ocorrência total, o uso de ***para*** sobrepuja o de *a*, entre os discentes vindos de escola privada, não ratificando, assim, a nossa hipótese, pois como são apresentados na Tabela 20, os resultados confirmam, com 60,6% das ocorrências, a predominância dessa preposição na escrita dos alunos de instituições particulares e não nos escritos dos discentes de escolas públicas, como esperávamos.

Nos dados da Sondagem, todavia, os resultados aproximaram-se mais do que conjecturamos inicialmente. A preposição ***para*** foi mais produtiva na escrita dos estudantes de escola pública (74%), embora os percentuais não tenham se distanciado muito dos encontrados entre os advindos de instituições privadas (69%), delimitando com tal variável, nessa etapa do estudo, a coocorrência das variantes em análise. A Tabela 21 nos traz tais resultados.

Tabela 21 – Frequência de **PARA** com a variável Tipo de escola - Sondagem

Sexo	**Ocorrências/Total**	**Frequência**
Privada	71/103	69%
Pública	72/99	74%

Fonte: Elaboração da autora

Como pudemos observar ao longo da análise, os fatores extralinguísticos quanto aos aspectos considerados, diazonalidade, sexo e tipo de escola apontam, respectivamente, uma maior frequência de ***para*** entre os usuários urbanos, do sexo feminino e advindos da escola privada, divergindo do que cogitamos, visto que sendo a variante ***para*** tida como menos formal em relação à variante *a*, esperávamos que aquela fosse mais produtiva entre os informantes da zona rural, do sexo masculino e que não passaram por instituições privadas, não o oposto como ocorreu. O que não descaracteriza a pesquisa, vez que é comprovado o emprego das duas formas em contextos semelhantes, legitimando a concorrência/coocorrência dessas formas variantes.

5.3 Avaliação de adequação das formas PRA, PA e PRO

Conforme enfatizamos na seção da Metodologia, entendemos que para além de averiguarmos a concorrência entre as variantes ***para*** e *a* na escrita de nossos informantes, constituía-se também relevante discutirmos os valores atribuídos por eles às formas inovadoras de ***para***, vez que encontramos registros *pra* e *pro* em seus textos, e, comumente, de *pa*, nos seus falares.

Partindo dessa constatação, propusemos, durante a sondagem, algumas atividades com o intento de validarmos a relação desses participantes com os usos variáveis dessa preposição. Os resultados obtidos nessas atividades permitiram-nos observar valores adotados nessa comunidade para tais formas optativas, considerando a proposição de Labov (1972), pormenorizada por Lucchesi (2015) acerca dos usos julgados conquanto indicadores,

marcadores ou estereótipos. A seguir, são explicitadas a percepção e a avaliação das formas *pra*, *pa* e *pro* em nossa comunidade de informantes. Vale ressaltar que averiguamos também como são taxadas as variantes canônicas ***para*** e *a* em oposição a *pra*.

Considerando que as formas canônicas de ***para*** e *a* configuram-se como marcadores, pois atrelam seus usos à situações mais formais, empregando-as conscientemente em contextos monitorados, quase equiparando as duas formas quanto ao grau de formalidade, opondo-as ao uso de *pra* como mais informal, aplicamos o seguinte teste adaptado de Mollica (2003) cujos resultados são discutidos a seguir.

Tabela 22- Avaliação grau de formalidade no uso de **PARA**, **A** e **PRA -** Sondagem

	Estas frases foram ditas por Paulo em diferentes situações, indique com quem você acredita que ele usou cada uma.		
	Eu vou **para** o Lomantão.	Eu vou **a**o Lomantão.	Eu vou **pra** o Lomantão.
O presidente da empresa em que trabalha.	42,8%	50%	7,1%
A sua secretária.	35,7%	39,2%	14,3%
A sua esposa.	21,5%	10,8%	78,6%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração da autora

Os percentuais apresentados na Tabela 22 confirmam a percepção da variante estandardizada *a*, como propícia a contextos mais formais, com 50% dos usos considerados para situações muito formais, 39,2% para contextos menos formais e, apenas 10,8%, empregá-la-iam em ambiente familiar. Como segunda opção, em situações semelhantes, desponta o item ***para***, também canônico, com indicação de 42,8% de usos em contexturas muito formais, 39,2% em menos formais, tendo seu emprego um pouco mais ampliado 21,5%, em relação à *a*, no âmbito familiar.

Por sua vez, a forma variante *pra* é avaliada como aceitável em situações informais de uso não monitorado (78,6%), sendo rejeitada em circunstâncias mais e menos formais com respectivos 7,1% para aquela e 14,3% para esta. É importante destacar que as diferenças dos valores de ***para*** e *a*, nesses contextos de mais e menos formalidade, são pouco significativas, no primeiro caso (42,8% *vs* 50%) e, no último, (35,7% vs 39,2%), apontando para o que defendemos, no concernente a essas serem formas, as quais, hodiernamente, se encontram em (con/co) ocorrência.

Quanto à forma amalgamada *pro*, equivalente à *para o*, os dados apontam-no como *indicador*, *marcador*, mas também como *estereótipo*, já que como vimos na Tabela 21, os utentes afirmam conhecê-la e usá-la, de maneira cônscia, em situações informais, entretanto, em outra proposição de atividade, alguns estigmatizam-na, considerando-a uma variante que não deve se fazer presente na escrita, embora seja possível encontrar marcas dessa em textos desses mesmos informantes.

Tabela 23 - Avaliação do uso de **PARA**, **A**, **PRA** e **PRO**: escrita vs fala - Sondagem

	Estes são exemplos retirados de uma suposta narrativa de um aluno do 9º ano sobre suas férias, acerca dos quais inquirimos sobre o contexto de uso.	
	Qual dessas formas você não usaria do mesmo jeito, se fosse o autor do texto?	Qual dessas formas você usaria, naturalmente, na fala?
Em janeiro, fui **para** Fortaleza.	0,0%	18,0%
Nós fomos **a**o parque aquático.	6,2%	5,5%
[...] fui **pra** casa de minha tia.	35,8%	40,0%
[...] tive que ir **pro** médico.	58%	35,5%
Total	100%	100%

Fonte: Elaboração da autora

Nessa Tabela 23, os dados reafirmam *pro* como estereótipo, tanto em situação de escrita, quanto de fala, apontando para um nível de estigmatização superior ao de *pra.* Embora a diferença de valoração entre essas formas (*pra* e *pro*) não se apresentem muito acentuadas – respectivos 35,8% e 40% desta em oposição a 58% e 35% daquela – no contexto da língua escrita, ficando evidente uma avaliação mais negativa ao uso de *pro*. No papel de marcador é perceptível que, maior número de informantes, considera *pro* uma variante não adequada à escrita (58%), situação de uso que requer monitoramento. O que nos permite inferir que eles não a empregam, nesses contextos, de maneira consciente, apesar de, como já assinalamos, haver registros dessa, em texto escritos dos mesmos usuários, denotando, pois, seu valor conquanto indicador.

Em se tratando da forma *pra*, constatamos que essa se configura como *indicador* e *marcador*, visto que os discentes afirmam conhecê-la, e só utilizá-la em situações informais com amigos, parentes, no entanto, empregam-na, quiçá inconscientemente, em situações de escrita escolar, como já exemplificamos. Alguns, inclusive, sequer chegam a percebê-la como não canônica.

Tabela 24 - Percepção/avaliação da forma inovadora **PRA** - Sondagem

PRA	**SIM %**	**NÃO %**
Desvio da norma padrão	78,5	21,5
Já ouviu pessoas falando	89,2	10,8
Você fala desse jeito	78,5	21,5
Usa para conversar com amigos e familiares	71,5	28,5
Usaria em uma entrevista de emprego, ou para rádio e Tv.	25	75

Fonte: Elaboração da autora

Os valores da Tabela 24 assinalam a percepção dos informantes, em alusão à não correspondência dessa forma ao padrão canônico do PB (78,5%), demonstrando, contudo, uma boa aceitação dessa variante pela maior parte desses utentes em empregos mais

vernaculares, não cogitando, todavia, seu uso consciente em situações que exigem monitoramento, apesar de a empregarem em circunstâncias, canonicamente, não recomendadas, conforme esclarecemos, demarcando, pois, seu uso enquanto indicador.

Por sua vez, a optativa *pa* apresenta-se como *estereótipo*, conhecem-na, mas acreditam não a usar, evitando-lhe o emprego em várias situações, até mesmo informais, conduzindo-nos a caracterizá-la, pois, como a forma inovadora mais estigmatizada.

Tabela 25 - Percepção/avaliação da forma inovadora **PA** - Sondagem

PA	**SIM**	**NÃO**
	%	**%**
Desvio da norma padrão	100	0,0
Já ouviu pessoas falando	89,2	10,8
Você fala desse jeito	32,1	67,9
Usa para conversar com amigos e familiares	35,7	64,3
Usaria em uma entrevista de emprego, ou para rádio e Tv.	10,8	89,2

Fonte: Elaboração da autora

Os dados da Tabela 25 mostram a variante *pa* conquanto, de fato, estereotipada, pelos informantes, vez que indicam a ciência da não padronização dessa forma por todos os discentes, os quais demonstraram, em suas respostas, evitar o seu uso, mesmo em contextos informais.

Como já salientamos, entendemos como deveras significativa essa discussão proposta por nós acerca da percepção/avaliação de formas variáveis em ambiente escolar, coadunando com o que propõe Bortoni-Ricardo (2004) sobre a imprescindibilidade de tornarmos as aulas de português em espaços que devem priorizar a reflexão sobre a língua dos alunos oriundos de todos os espaços. Compreendemos, é claro, que cabe a respeito da avaliação dessas formas inovadoras um estudo mais detalhado.

Vale frisar que todos os resultados destacados nesta seção, serão retomados, a seguir, nas Considerações finais, de forma resumida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho consiste em uma análise da preposição ***para*** em concorrência com ***a*** na escrita de alunos do 9º ano de uma escola rurbana, considerando os fatores condicionantes de natureza linguística e não linguística, observando os que mais têm favorecido tal variação. Por se tratar de um estudo pancrônico, discutimos o item ***para***, na perspectiva da Sócio-História do Português, esboçando o seu trajeto desde o Latim até nossos dias, ressaltando o tratamento dispensado a esse na Tradição Gramatical e na ótica linguística. Antes, porém, articulamos algumas possíveis relações da Sociolinguística com o ensino de Língua Portuguesa, conjecturando como esse foi e tem sido praticado nos séculos XX e XXI em nosso país, partindo do pós-estruturalismo ao advento dessa ciência, considerando também as normas e crenças linguísticas que permeiam nossa sociedade, o que, a nosso juízo, trouxe mais robustez ao nosso trabalho.

Por adotarmos a metodologia da Sociolinguística laboviana, caracterizarmos a nossa comunidade de participantes, descrevendo e historicizando o *locus* da nossa pesquisa, além de traçar o perfil socioeconômico dos informantes, discentes utentes do PB, cogitando o tempo de escolaridade desses. Examinamos também a frequência da variação em análise, em ocorrências de escrita desses partícipes, transcritas de atividades de sondagem que foram aplicadas aos mesmos, levando em conta as variáveis linguísticas e extralinguísticas motivadoras do fenômeno, além de propostas que nos possibilitaram antever a avaliação das formas inovadoras de ***para*** nesse grupo.

Feito isso, propomos algumas abordagens de cunho interventivo, cujo intento principal, consistiu em suscitar no discente a necessidade de reflexão sobre a língua, suas práticas linguísticas e, consequentemente, a apropriação cônscia das variáveis de maior prestígio, além de ampliar o nosso *corpus* para extração de dados que foram analisados e rodados no programa *Goldvarb X*, o que contribuiu para uma maior precisão dos nossos resultados finais.

Assim, faz-se pertinente, aqui, enfatizarmos os resultados finais obtidos através da gnose dos nossos dados, coletados das atividades de sondagem e das propostas de abordagem/intervenção, considerando as variáveis selecionadas pelo *Goldvarb X* ou não, a

saber: i) confirma-se a competição entre ***para*** e *a*, mais condicionada por aspectos estruturais do que sociais apontando para a preferência do uso de ***para*** em contextos de verbo de movimento; ii) fatores linguísticos como objeto indireto adjacente e não adjacente ao verbo, bem como o adjunto adverbial em contiguidade ao verbo, favorecem o fenômeno variável, sendo o primeiro determinante na preponderância de ***para*** e os dois últimos mais representativos da coocorrência dessas variáveis que também é demarcada com o adjunto adverbial em adjacência ao elemento verbal; iii) o traço semântico [- permanência] tem motivado o uso equiparado de ***para*** e *a* em contextos semelhantes, favorecendo, também, a coocorrência desses itens e o de [+ permanência] tem eleito, com maior recorrência, a preposição ***para***; iv) a variável contextual relacionada à circunstância de escrita dos informantes, ou seja, o monitoramento, aponta para prevalência de ***para*** nas produções textuais em contraposição às atividades que limitavam-se à escolha de um ou outro item para uso; v) quanto ao tipo de verbo, os intransitivos na sondagem se mostraram mais promissores ao uso de ***para*** do que de *a* na escrita dos discentes, entretanto, com os dados da intervenção, o tipo de verbo que favorece a preposição ***para*** são os transitivos indiretos; vi) em se tratando da definitude do SN locativo e do aspecto configuração do espaço os resultados são muito próximos entre os usos de ***para*** e *a*, com pequena elevação do último com o traço mais aberto, não evidenciando, pois, em nossa mostra, o favorecimento ao uso mais específico de um ou outro elemento determinado por essas variáveis, os informantes estão usando ***para*** e *a* nas referidas situações, reafirmando a coocorrência dos itens; e vii) quanto aos fatores extralinguísticos, os valores apresentados mostram-se divergentes ao esperado, pois mesmo não sendo significativas as diferenças de frequência de usos das variantes, o emprego de ***para***, nesses subgrupos, foi mais produtivo entre os discentes de origem rural, do sexo feminino e de formação inicial em escola pública, induzindo-nos a reafirmar que esses aspectos, embora não estejam influenciando de forma expressiva essa variação, constituem-se, todavia, conquanto variáveis que também demarcam a coocorrência das formas prepositivas, evidenciando a confirmação do fenômeno variável, por nós, investigado.

Salientamos que estudos dessa natureza, corroboram para reflexão, quiçá, mudanças, das práticas pedagógicas adotadas em nossas escolas, pois como apontaram pesquisas da área, há necessidade premente de a escola rever suas concepções e posturas no concernente ao trabalho gramatical. Perini (2000) argumenta a esse respeito que ainda se acredita que

saber gramática é o mesmo que saber português, sendo isso prerrogativa de poucos, já que comumente a escola nos condiciona a pensar que não dominamos nossa língua, inculcando em nós a permanente noção do fracasso e do erro. Conduzindo-nos a entender que discussões assim tornam-se cada vez mais basilares para a formação do docente e discente de língua portuguesa, já que tudo converge para a não eficácia das concepções assumidas pelas instituições escolares. Possenti (1996) assevera que os professores precisam se convencer:

> [...] de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são essas regras é outra... (POSSENTI, 1996, p.53-54).

O que deixa claro que todo falante conhece a sua língua, que ensinar apenas regras e terminologias atendo-se meramente ao trabalho sistemático da gramática não o torna mais eficiente, nem mais consciente das particularidades da linguagem. É necessário refletir e discutir sobre o todo da língua.

REFERÊNCIAS

ALI, Said. *Gramática histórica da língua portuguêsa*. São Paulo: Edições Melhoramentos,1966.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras. V. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 20-47.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; ARAÚJO, Jean Marcel de Oliveira. Formação sócio-histórica do português do Brasil: contribuições do recôncavo baiano. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, nº 39, pp. 95-117, 2009.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. *Dicionário crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerma, 2004.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. pp. 121-140.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Do campo para a cidade*: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez site. pdf.

BREA, Mercedes. *Las preposiciones, del latin a las lenguas románicas*. Verba: Anuário Galego de Filoloxia. Universidade de Santiago de Compostela, v.12. pp.147-182, 1985.

BRITO, Ana Maria et al. *Gramática comparativa*: quatro línguas românicas: português, espanhol, italiano e espanhol. São Paulo: Publifolha, 2010

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. pp. 73-117.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras. V. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 49-75.

CASTILHO, Ataliba T de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. *Sociolinguística*: fundamentos da teoria da mudança e da variação linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIAS, Augusto Epiphanio da Silva. *Syntaxe Historica Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1918.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica*: uma introdução ao estudo da história das línguas. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

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

FARIA, Ernesto. *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1938.

FERNANDES, José Alves. *Dicionário de formas e construções opcionais da língua portuguesa*. Fortaleza: UFC, 2000.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vallati; MULLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FERREIRA JR, Amarílio. *História da Educação Brasileira*: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FURTADO da CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO da CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariângela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs). *Linguística Funcional*: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap.2; pp.21-47.

GRYNER, Helena; OMENA, Nelize Pires. A interface das variáveis semânticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017. cap. 11; pp. 89-100.

HOUAISS, Antônio. A linguagem oficial. *Revista do Serviço Público*. Brasília, v. 109, nº 4, 1981. pp. 54-59.

HYMES, Dell. *Foundantions in Sociolinguistics*. Filadelfia: Pensylvania Press, 1974.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____ et al. A preposição. In: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena Moura. (Orgs). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil* - Vol. II. Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, William. The logic of Non-Standard English. In ALATIS, Joseph (org). *Georgetown Monographs on Language na Linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 1969.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

LAGO, Angela Maria Cardoso. *Cena de Rua*. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

LINDSAY, W. M. *A short historical latin grammar*. 2.ed. Oxford: Claredon, 1936.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem*: um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Língua e sociedade partidas*: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MACEDO, Alzira Verthein Tavares. Linguagem e contexto. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017. cap. 7; pp. 59-66.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO da CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariângela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs). *Linguística Funcional*: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap.1 pp.11-20.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*: A língua que se fala X a língua que se ensina. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. Fundamentação teórica**:** conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017. cap. 1; pp. 9-14.

_____. Relevância das variáveis não linguísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017. cap. 3; pp. 27-31.

MONTEIRO, José Lemos. A mudança linguística. In: _____. *Para compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp.109-134.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017. cap. 2; pp. 15-25.

NASCENTES, Antenor de Veras. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1952.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

_____. Categorias gramaticais em materiais didáticos. In CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (Orgs). *O todo da língua*: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. cap. 6; pp. 123-140.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*: fonética e morfologia. 5. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1945.

OLIVEIRA e SILVA, Gisele Machline. Coleta de dados. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza. (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017. cap.13; pp. 117-133.

OMENA, Nelize Pires; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Variáveis morfossintáticas. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017. cap. 10; pp. 73-80.

PAIVA, Maria Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017. cap. 4; pp. 33-42.

PAREDES DA SILVA, Vera Lúcia. Relevância das variáveis linguísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017. cap. 8; pp. 67-71.

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

_____. *Sofrendo a Gramática*: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PULLUM, Geoffrey K. African American English is not Standard English with mistakes. *The Workings of Language*. Rebecca S. Wheeler (ed) Westport CT: Pracger, 1999.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2004.

SCHWAB, Artur. *Locuções adverbiais.* Curitiba: Fundação da Universidade Federal do Paraná, 1985.

SANTOS, Julival Novaes dos. *Heterogeneidade de usos linguísticos na escola*: a gíria comum no vernáculo de alunos do ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS). Universidade estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018.

SILVA, Leosmar Aparecido. Por um ensino produtivo de gramática. In CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (Orgs). *O todo da língua*: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. cap. 3; pp. 77-95.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 20007.

VIEIRA, Julinara Silva. *Os usos da preposição "a" em textos jornalísticos dos séculos XIX, XX e XXI*: considerações sócio-históricas e funcionalistas. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

VIEIRA, Maria José Blaskovski. *Variação das preposições em verbos de movimento*. Signum: Est. Ling, Londrina, v. 12, n./ pp.423-345, 2009. (Tese doutorado)

WEIREINCH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, L. Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Educacional, 2006.

ANEXOS

ANEXO 01– Questionário Socioeconômico

QUESTIONÁRIO

Escola _____
Nome:_____
Série/Turma:_____ **Data de preenchimento:**_____/_____/2018
Local onde mora:_____ **Zona:** _____

1. Você é do seu sexo: (A) Feminino. (B) Masculino.

2. Qual a sua idade?
(A) 09 a 11 anos (B) 12 a 14 anos (C) 15 a 17 anos. (D) 18 anos. (E) Acima de 18.

3. Onde e como você mora atualmente?
(A) Em casa ou apartamento, com minha família.
(B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).
(C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
(D) Em habitação coletiva: hotel, pensionato, república etc.
(E) Outra situação.Qual?_____

4. A casa onde você mora é: (Marque apenas uma resposta)
(A) Própria (B) Alugada (C) Cedida

5. Quem mora com você?
(A) Moro sozinho(a) (B) Pai e/ou mãe e/ou irmãos(ãs)
(C) Esposo(a) / companheiro(a) (D) Outros parentes, amigos(as) ou colegas
(E) Outra situação. Qual?_____

6. Quantas pessoas moram em sua casa?
(A) Duas (B) Três (C) Quatro (D) Cinco (E) Mais de seis (F) Moro sozinho(a).

7. Qual a situação conjugal de seus Pais:
(A) Casados (B) Viúvo(a) (C) Separados. Neste caso você mora com quem?_____ (D)Outra. Qual?_____

8. Até quando seu pai estudou?
(A) Não estudou (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (D) Ensino médio incompleto (E) Ensino médio completo (F) Ensino superior incompleto (G) Ensino superior completo (H) Pós-graduação (I) Não sei.

9. Até quando sua mãe estudou?
(A) Não estudou (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (D) Ensino médio incompleto (E) Ensino médio completo (F) Ensino superior incompleto (G) Ensino superior completo (H) Pós-graduação (I) Não sei.

10. Em que seu pai trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?
(A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca (B) Na indústria
(C) Na construção civil (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços
(E) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal
(F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior
(G)Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.)
(H)Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc)
(I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.)
(J) No lar (sem remuneração) (K) Outro._____
(L) Não trabalha (M) Não sei.

11. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?
(A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca. (B) Na indústria.
(C) Na construção civil. (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
(E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
(F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
(G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
(H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
(I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
(J) No lar (sem remuneração). (K) Outro._____
(L) Não trabalha. (M) Não sei.

12. Você também trabalha? ( ) sim ( ) Não
Em caso afirmativo, em quê? _____
Em qual horário? _____

13. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? *(Considere a renda de todos que moram na sua casa.)*
(A) Até 1 salário mínimo (até R$ 724,00).
(B) De 1 a 2 salários mínimos (de R$ 724,00 até R$ 1.448,00).
(C) De 2 a 5 salários mínimos (de R$ 1.448,00 até R$ 3.620,00).
(D) De 5 a 10 salários mínimos (de R$ 3.620,00 até R$ 7.240,00).
(E) De 10 a 15 salários mínimos (de R$ 7.240,00 até R$ 10.860,00).
(F) De 15 a 20 salários mínimos (de R$ 10.860,00 até R$ 14.480,00).
(G) Mais de 20 salários mínimos (mais de R$ 14.480,00).
(H) Nenhuma renda. (I) Não sei

14. Em que tipo de escola você estudou antes de se matricular no Colégio Estadual Anísio Teixeira?
(A) Somente em escola pública.
(B) Parte em escola pública e parte em escola particular.
(C) Somente em escola particular.
(D) Somente em escola de assentamento (MST) ou em escola situada em comunidade quilombola.
(E) Parte na escola de assentamento (MST) e parte em escola quilombola.
(F) Parte em escola situada em comunidade quilombola e parte em escola fora de área quilombola.
(G) Parte em escola situada escola de assentamento (MST) e parte em escola fora de área escola de assentamento (MST)

15. Por que você estuda no CEAT?
(A) Por oferecer um ensino gratuito. (B) Por oferecer um ensino de qualidade.
(C) Por oferecer um estudo gratuito e de qualidade.
(D) Por influência da família e/ou colegas.
(E) Porque meus pais me obrigam.
(F) Outro. Qual?_____

16. Você já foi reprovado (perdeu de ano) alguma vez? (marque apenas uma resposta)
(A) Nunca (B) Sim, uma vez (C) Sim, duas vezes (D) Sim, três vezes ou mais.

17. Assinale a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.
A) Curso de língua estrangeira (B) Curso de computação ou Informática (C) Curso preparatório (reforço escolar) (D) Outros. Qual:_____

18. Quais manifestações culturais são de seu interesse?
(A) Dança (B) Música (C) Teatro (D) Pintura (E) Cinema
(F) Outro(s)_____ (G) Nenhuma

19. Você é praticante de qual religião?
(A) Católica (B) Protestante ou Evangélica (C) Espírita.
(D) Umbanda ou Candomblé (E) Outra. (F) Nenhuma.

20. Você faz alguma atividade física, ou pratica algum esporte fora da escola?
(A)Sim Qual?_____ (B)Não

21. Qual o seu tipo de leitura preferida?
(A) Não tenho o hábito de ler (B)Romance (C)Aventura (D) Religião
(E) Ficção (F) Outra(s) _____

22. Em média quantos livros você lê por ano?
(A) Nenhum (B) 1 (C) 2 a 4 (D) 4 a 5 (E) acima de 5

24. Quantas horas você estuda diariamente (fora da escola)?
(A) Mais de 3 horas diárias (B) 2 a 3 horas diárias (C) Menos de 2 horas diárias
(D) Não tenho uma rotina diária de estudos (E) Estudo apenas em vésperas de avaliações.

25. Ao realizar os estudos em casa, você:
(A) Estuda sozinho(a) (B) É acompanhado(a) pelo pai/ mãe ou responsável
(C) É acompanhado(a) pelo professor(a) de reforço escolar
(D) Outro. Qual?_____

26. Como gasta seu tempo fora da escola?
(A) Gasto tempo em internet/redes sociais.
(B) Saio com os amigos, curto shows, barzinhos, shopping e outros.
(C) Uso o tempo para estudar.
(D)Pratico esporte e cumpro meus compromissos com a escola.
(E) Tenho emprego remunerado e cumpro meus compromissos com a Escola.
(F) Depois dos compromissos com a Escola, faço leituras, pesquisas e no final de semana tenho lazer.
(G) Outro. Como?:_____

27. Você acessa a internet em casa com qual finalidade:
(A) Não tenho internet em casa. (B) Tenho internet, mas não uso.
(C) Uso para diversão acessando redes sociais, jogos, etc.
(D) Uso para estudar e fazer pesquisas de interesses gerais.
(E) Uso apenas para estudar (F) Outro. Qual?_____

28. Qual o meio de transporte que você utiliza para ir ao colégio?
(A) Não utilizo transporte, vou a pé. (B) Carro da família ou amigos
(C) Transporte particular (D) Transporte público
(E) Bicicleta (F) Motocicleta
(G) Outros _____

ANEXO 02 – Atividades de Sondagem

Atividade 01

Escola: _____ Data: _____

Nome: _____ Série: _____ Turma: _____

Idade: _____ Onde mora? ( ) Zona urbana ( ) Zona rural

Responda de acordo com o que considera, de fato, coerente com o seu uso cotidiano.

1- Leia o trecho que segue e aponte nele algo que você considerar incorreto, estranho ou inadequado.

"O policial não sabia se deveria voltar a casa, porque lá deixara certamente os documentos que ia autenticar no cartório. Ir pra casa uma hora daquelas, poderia levantar suspeita na mulher, recém casada. Ficou, então, sem saber aonde iria. "

a) ( ) Voltar a casa. b) ( ) Aonde iria. c) ( ) Ir pra casa

Como você considerou a opção escolhida: incorreta, estranha ou inadequada? _____

Se você tivesse escrito esse texto, usaria essas mesmas expressões? _____

Em caso negativo, como a (s) escreveria? _____

2. Qual das duas construções você considera melhor, justifique por quê.

I - Ao fim do dia, o motorista do ônibus dirigiu-se à garagem. (OU)

II - Ao fim do dia, o motorista do ônibus dirigiu-se para a garagem.

III- O pai levou o filho para o colégio, logo cedo. (OU)

IV – O pai levou o filho ao colégio, logo cedo.

3. Complete, usando **a** ou **para (pra)**, o que melhor lhe convier.

a) Voltarei _____ São Paulo, ainda este mês.

b) Vou _____ frente, tomo a direção certa.

c) Se você vier _____ festa, traga alguma bebida.

d) Fomos nós que trouxemos cultura _____ essa gente!

e) Levou _____ médico os exames solicitados.

4. Faça um pequeno texto narrativo no qual deve aparecer alguns ou todos os verbos indicados (ir, voltar, vir, levar, trazer).

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Atividade 02

Escola: _____ Data: _____

Nome: _____ Série: _____ Turma: _____

Idade: _____ Onde mora? ( ) Zona urbana ( ) Zona rural

1. Complete as sentenças usando as palavras do quadro abaixo, conforme considere conveniente.

a (ao) / para (a, o)	consultório / Salvador banco / médico

a) Eu fui _____

b) Quando estou doente vou _____

c) Quando preciso de dinheiro vou _____

2. As frases abaixo foram ditas por Paulo em diferentes situações. Indique com quem você acredita que ele usou cada uma das ocorrências abaixo.

(1) Eu vou **para** o Lomantão. (2) Eu vou **a**o Lomantão. (3) Eu vou **pra** o Lomantão.

	Eu vou **para** o Lomantão.	Eu vou **a**o Lomantão	Eu vou **pra** o Lomantão.
Com o presidente da empresa em que trabalha.			
Com a sua secretária.			
Com a sua esposa.			

3. Classifique as palavras destacadas nas frases 1, 2 e 3 como formal ou informal.

(1) _____ (2)_____ (3)_____

4. Ao retornar as aulas, a professora de Português do 9º ano solicitou que os alunos escrevessem um pequeno texto relatando como havia sido as suas férias. Pedro escreveu sobre a viagem para Fortaleza que havia feito com sua família. As sentenças, a seguir, foram retiradas da narrativa de Pedro.

(1) Em janeiro fui **para** Fortaleza...

(2) Nós fomos **a**o parque aquático.

(3) [...] fui **pra** casa da minha tia.

(4) [...] tive que ir **pro** médico.

Agora, responda com **sim** ou **não** ao que é perguntado abaixo, considerando os seus usos quanto aos elementos em destaque.

	Qual ou quais dessas formas você **não usaria** do mesmo jeito, se fosse o autor do **texto**?	Qual ou quais dessas formas **você usaria**, naturalmente, em situação de **fala**?
Em janeiro fui **para** Fortaleza...		
Nós fomos **a**o parque aquático.		
[...] fui **pra** casa da minha tia.		
[...] tive que ir **pro** médico.		

Atividade 03

Escola: _____ Data: _____

Nome: _____ Série: _____ Turma: _____

Idade: _____ Onde mora? ( ) Zona urbana ( ) Zona rural

Leia e analise as situações abaixo. A seguir, assinale sim ou não de acordo com seu julgamento.

I – " Dá *pra* mim o seu amor, / Dá *pra* mim"
"Quero seus lábios / dá *pra* mim o seu carinho dá *pra* mim"
"Amor dá *pra* mim, dá *pra* mim"

Essas frases foram retiradas da música "Dá pra mim", do Grupo Polegar.

1. Na sua opinião, existe algum desvio da forma de língua determinada pela gramática?

( ) SIM ( ) NÃO

2. Você já ouviu pessoas falando desse jeito? ( ) SIM ( ) NÃO

3. Você fala desse jeito? ( ) SIM ( ) NÃO

4. Você usaria essa forma para conversar com seus familiares? ( ) SIM ( ) NÃO

5. Você usaria essa forma para falar com seus amigos? ( ) SIM ( ) NÃO

6. Se você fosse dar uma entrevista para a televisão ou rádio, você falaria assim?

( ) SIM ( ) NÃO

II – Há alguns dias, vi um vídeo de funck no qual o fanqueiro ao cantar usa as formas *pra* e *pro*, mas quando se dirige ao público, ele fala *pa* nóis.

1. Na sua opinião, existe algum desvio da forma de língua determinada pela gramática?

( ) SIM ( ) NÃO

2. Você já ouviu pessoas falando desse jeito? ( ) SIM ( ) NÃO

3. Você fala desse jeito? ( ) SIM ( ) NÃO

4. Você usaria essa forma para conversar com seus familiares? ( ) SIM ( ) NÃO

5. Você usaria essa forma para falar com seus amigos? ( ) SIM ( ) NÃO

6. Se você fosse dar uma entrevista para a televisão ou rádio, você falaria assim?

( ) SIM ( ) NÃO

Atividade 04

Escola: _____ Data: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Zonalidade: ( ) rural ( ) urbana

1. Complete as frases com **a (à/ao)** ou **para (a/o).**

a) Logo, voltaremos _____ Paris.

b) Você virá _____ escola hoje?

c) Trouxemos paz _____essa terra.

d) Ele dirigiu-se _____ garagem.

e) Fui _____ praia sozinho.

f) Levarei as crianças _____ parque.

2. Preencha as lacunas de forma a dar sentido às sentenças.

a) Ele pagou _____ garçom.

b) Agradeci _____ todos.

c) O livro foi dedicado _____ ela.

d) Ele falou _____ o público jovem.

3. Preencha as lacunas de forma a dar sentido às sentenças.

a) Contamos _____ eles o que vimos.

b) O aluno pediu _____ professor que o liberasse.

c) O professor dará _____alunos, uma palestra.

d) Os alunos contaram _____ professor o que fizeram.

e)O diretor pediu _____coordenadores que marcassem uma reunião.

f) Ontem pedi um carro _____ meu pai.

g) O pai deu um presente _____ filho.

h) O diretor contou o fato _____ todos.

i) Comprei belas flores _____meu amor.

j) Eles entregaram os boletins _____ pais.

4. Complete usando **a (à/ao)** ou **para (a/o)**:

a) Ele levou o rapaz _____ hospital.

b) A trouxe o filho _____ shopping.

c) Sempre levo doces _____ escola.

d) Trouxemos harmonia _____ seu jardim.

5. Complete as frases de acordo com as figuras. Use antes **para** ou **a**.

a) Ontem, fui _____ com meus amigos.

b) Meus pais irão _____ comigo.

c) Nas férias, voltaremos _____ do vovô.

d) Ele voltaram _____.

e) Domingo, eu levei meus amigos _____ do meu avô.

f) minha mãe me leva _____ toda semana.

6. Complete as frases com **a (à/ao)** ou **para (a/o).**

a) Estamos indo embora. Voltaremos _____ Rio de Janeiro.

b) No feriado, iremos _____ Salvador.

c) Viremos _____ São Paulo, para morar.

d) Viremos _____ São Paulo, no final de semana.

e) Sempre que podemos, voltamos _____ Rio.

f) Eu fui _____ Paris e resolvi ficar por lá.

7. Complete as lacunas de forma a dar sentido as sentenças. Use **a (à/ao)** ou **para (a/o).**

a) João precisa ir _____ hospital.

b) O pai levou o filho _____ consultório médico.

c) Minha mãe vai _____ sitio todo fim de semana.

d) Ela vai, uma vez ao mês, _____ fazenda.

e) Voltaremos, logo, logo,_____ casa.

f) Na semana passada, todos Voltaram _____ escola.

8. Complete as lacunas de forma a dar sentido as sentenças.

a) Paguei a conta _____ ele.

b) Dei flores _____ minhas amigas.

c) Ela entregou doces _____ namorado.

d) Demos comida _____peixes.

e) Dei remédios _____ cachorro.

f) Ele deu água _____ animais.

9. Complete as lacunas de forma a dar sentido as sentenças. Use **a (à/ao)** ou **para (a/o).**

a) Voltei _____ escola onde estudei.

b) Vou _____ escola.

c) Ontem, ele foi _____ uma escola.

d) Fomos _____ nosso escritório.

e) Não iremos _____ nenhum escritório.

f) Eles voltaram _____ show.