UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MELBIANY BARROS SARAIVA

UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE AS CONSTRUÇÕES DE TÓPICO EM RELATOS ORAIS E ESCRITOS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA CIDADE DE MACEIÓ - AL

MACEIÓ
2024

MELBIANY BARROS SARAIVA

UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE AS CONSTRUÇÕES DE TÓPICO EM RELATOS ORAIS E ESCRITOS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA CIDADE DE MACEIÓ - AL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora.
Linha de Pesquisa: Teoria e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Aldir Santos De Paula

MACEIÓ
2024

Catalogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S243a Saraiva, Melbiany Barros.
Uma análise sociolinguística sobre as construções de tópico em relatos orais e escritos de estudantes da educação básica da cidade de Maceió - AL / Melbiany Barros Saraiva. – 2024.
161 f. : il.

Orientador: Aldir Santos De Paula.
Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia. f. 149-155.
Anexos: f. 157-161.

1. Língua portuguesa. 2. Linguagem oral. 3. Língua escrita. 4. Sociolinguística. 5. Construção de tópico. I. Título.

CDU: 81'27

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

PPGLL UFAL

TERMO DE APROVAÇÃO

MELBIANY BARROS SARAIVA

Título do trabalho: "UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE AS CONSTRUÇÕES DE TÓPICO EM RELATOS ORAIS E ESCRITOS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA CIDADE DE MACEIÓ - AL"

TESE aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

gov.br Documento assinado digitalmente
ALDIR SANTOS DE PAULA
Data: 07/02/2024 20:22:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

gov.br Documento assinado digitalmente
FERNANDO AUGUSTO DE LIMA OLIVEIRA
Data: 07/02/2024 23:25:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira (UPE)

gov.br Documento assinado digitalmente
CARLA MARIA CUNHA
Data: 07/02/2024 19:53:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Carla Maria Cunha (UFRN)

gov.br Documento assinado digitalmente
ADEILSON PINHEIRO SEDRINS
Data: 12/02/2024 12:57:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins (PPGLL/Ufal)

gov.br Documento assinado digitalmente
JAIR BARBOSA DA SILVA
Data: 29/02/2024 11:27:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva (PPGLL/Ufal)

Maceió, 07 de fevereiro de 2024.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese
aos estudantes das Instituições Públicas,
merecedores de um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço a Deus, por me conduzir a lugares sonhados.

Aos meus pais, José Barros (*in memoriam*) e Madalena Teodoro,
pelo carinho e incentivo ao longo da minha vida.

Ao meu esposo, Roberto Saraiva, e ao meu filho, Willyam Saraiva,
pelo amor, apoio e cuidado constante.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Aldir Santos De Paula,
pelos enriquecedores ensinamentos, exemplos, incentivo e confiança
ao longo da minha vida acadêmica.
Minha eterna admiração e gratidão!

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar".

Gonzaguinha (1982)

Ao entender que a construção, a execução e a concretização de uma pesquisa não é uma conquista individual, agradeço:

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pelas possibilidades de estudos e oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do PPGLL da UFAL, pelo compartilhamento de ricos ensinamentos que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos funcionários do PPGLL da UFAL, especialmente, da secretaria e da biblioteca setorial pela atenção sempre dispensada.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Alagoas, que muito contribuiu para que eu pudesse enxergar a possibilidade da execução de estudos que, mesmo sendo de Análise Linguística, trouxessem colaboração às práticas dos docentes da Educação Básica, mostrando assim, que é possível ser ‘pesquisadora’ sem se desvencilhar da minha essência ‘professora’.

Aos estudantes colaboradores, por compartilharem não apenas textos, mas experiências, anseios e sonhos.

À banca de qualificação, pela leitura criteriosa e pelas pertinentes contribuições, norteamentos e apontamentos.

À banca examinadora, pela disposição, pelas discussões e por toda contribuição compartilhada.

Ao Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins, pelas relevantes considerações apresentadas.

À Profa. Dra. Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitório, pelos ensinamentos nas aulas, discussões sociolinguísticas e significativas sugestões.

Ao Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira, pelas relevantes sugestões apresentadas voltadas para o ensino de língua portuguesa nas discussões desta tese.

Ao Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva, pela colaboração teórica sobre o fenômeno aqui analisado e ricas sugestões no desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Priscila Rufino da Silva Costa, pelo olhar atento e relevantes sugestões apresentadas a mim, não apenas neste estudo, mas em outros desenvolvidos ao longo da minha vida acadêmica.

À Profa. Dra. Carla Maria Cunha, pela disposição na leitura deste trabalho e na participação da banca examinadora.

Ao núcleo gestor da Escola Estadual Rotary, em especial, à diretora Elisá da Silva Ferreira, pelo apoio e parceria no período do desenvolvimento desta tese.

Ao núcleo gestor do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Maceió Dicionarista Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em especial, ao diretor Arquimedes Freire de Lima pelo acolhimento no período do desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colaboradores desta pesquisa: às professoras das turmas participantes que realizaram a aplicação das atividades de coleta de dados, e aos estudantes que participaram com solicitude de todas as etapas do estudo proposto.

À professora Ma. Gercimara do Nascimento Santos, pela parceria, colaboração, disponibilidade e relevantes discussões ao longo desta pesquisa.

À professora Silvaneide Mendonça, pela relevante colaboração e disponibilidade no período do desenvolvimento desta pesquisa.

Às pessoas queridas do meu convívio diário que me fortaleceram e me compreenderam neste período de tantas tarefas, especialmente, nas horas de ansiedades.

A cada um que nesta etapa torceu, incentivou, acolheu...

“As pessoas e as escolas
precisam entender que a língua é viva
e se adapta às necessidades da sociedade.”

Eunice Pontes

RESUMO

Define-se como objeto de estudo nesta pesquisa a análise das Construções de Tópico do português brasileiro encontradas em recortes de textos orais e escritos de estudantes da Educação Básica em escolas da rede pública de Maceió. Com base nos pressupostos da sociolinguística de cunho funcionalista, busca-se como principal objetivo observar as teorias que permeiam essas construções, bem como os fatores condicionantes, linguísticos e extralinguísticos, que favorecem ou não essas realizações, observando as relações estabelecidas entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Este trabalho toma por suporte teórico-metodológico a Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]) e o suporte teórico da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005); seu embasamento está centrado nos estudos das ideias de tópico apontadas por Li & Thompson (1976) e discutidas por Pontes (1987) que aborda e classifica essas construções. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de Nº 57051522.6.0000.5013 e Parecer Consubstanciado de Nº 5.391.818. A metodologia aplicada para o desenvolvimento deste estudo parte de uma análise realizada em produções textuais orais e escritas, em que os colaboradores da pesquisa foram estudantes do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, do sexo/gênero masculino e feminino, todos estudantes de duas escolas públicas e residentes no município de Maceió. O resultado da pesquisa indica que, em relação à *modalidade oral*, os estudantes do ensino fundamental da Escola 1 apresentam uma quantidade maior de Construções de Tópico em relação aos textos produzidos por estudantes do ensino médio da Escola 2; quanto à *modalidade escrita*, os estudantes da Escola 1 apresentaram evidências do fenômeno, enquanto os estudantes da Escola 2, não evidenciaram nenhuma Construção de Tópico. Já em relação à *variável sexo/gênero*, o grupo feminino da Escola 1 manifesta menor quantidade do fenômeno em textos orais, o que acontece inversamente nos textos escritos; enquanto que na Escola 2 o grupo feminino apresenta o mesmo perfil do grupo masculino, quantativamente, tanto nos textos orais quantos nos escritos. Há indícios de quanto maior o nível de escolaridade, menor será o uso dos tópicos, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, já que os grupos da Escola 2 evidenciaram menor registros do fenômeno, em relação à Escola 1, na oralidade e ausência na escrita. Logo, percebe-se que a relevância deste estudo, pois além de refletir a diversidade linguística do português brasileiro, observa-se que, nos ambientes institucionais analisados, a presença das construções pesquisadas nos textos dos colaboradores sinaliza para uma língua com proeminência de tópico e sujeito, em que são evidenciadas as duas construções, desse modo, tais estruturas possibilitam um estudo a mais para os estudantes, colaborando assim, para o uso adequado da língua em situações de fala e escrita nas quais devam ser usadas.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Língua oral; Língua escrita; Sociolinguística. Construção de tópico.

ABSTRACT

The object of study in this research is the analysis of brazilian portuguese Topic Constructions found in clippings of oral and written texts from Basic Education students in public schools in Maceió. Based on the assumptions of functionalist sociolinguistics, the main objective to observe the theories that permeate these constructions, as well as the conditioning factors, linguistic and extralinguistic, that favor or not these achievements, observing the relationships established between oral language and written language. . This work takes as theoretical-methodological support Variationist Sociolinguistics (Labov, 2008 [1972]) and the theoretical support of Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005); its basis is centered on studies of topic ideas pointed out by Li & Thompson (1976) and discussed by Pontes (1987), who addresses and classifies these constructions. The research was submitted to the Research Ethics Committee and approved under the Certificate of Presentation of Ethical Appreciation No. 57051522.6.0000.5013 and Consubstantiated Opinion No. 5.391.818. The methodology applied to develop this study is based on an analysis carried out on oral and written textual productions, in which the research collaborators were students in the 9th year of elementary school and the 3rd year of high school, male and female, all students from two public schools and residents in the municipality of Maceió. The research result indicates that, in relation to the oral modality, elementary school students from School 1 present a greater number of Topic Constructions in relation to texts produced by high school students from School 2; As for the written modality, students from School 1 showed evidence of the phenomenon, while students from School 2 did not show any Topic Construction. In relation to the sex/gender variable, the female group from School 1 manifests less of the phenomenon in oral texts, which happens inversely in written texts; while in School 2 the female group presents the same profile as the male group, quantitatively, both in oral and written texts. There is evidence that the higher the level of education, the lower the use of topics, both oral and written, as the groups from School 2 showed fewer records of the phenomenon, in relation to School 1, in oral and absence in writing. Therefore, it is clear that the relevance of this study, as in addition to reflecting the linguistic diversity of Brazilian Portuguese, it is observed that, in the institutional environments analyzed, the presence of the constructions researched in the collaborators' texts signals a language with topic prominence and subject, in which both constructions are highlighted, thus, such structures enable additional study for students, thus contributing to the appropriate use of the language in speaking and writing situations in which they must be used.

Keywords: Portuguese language; Oral language; Written language; Sociolinguistics. Topic construction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estruturação dos tópicos segundo Fávero 34
Figura 2 – Imagens dos *emojis* usados para as produções 95

Gráfico 1 – Comparativo de ocorrências de CT nas produções analisadas.....102
Gráfico 2 – Construções de Tópico nos textos *orais* da Escola 1 sexo/gênero *feminino* 104
Gráfico 3 – Construções de Tópico nos textos *orais* da Escola 1 sexo/gênero *masculino* 106
Gráfico 4 – Construções de Tópico nos textos *orais* da Escola 2 sexo/gênero *feminino* 108
Gráfico 5 – Construções de Tópico nos textos *orais* da Escola 2 sexo/gênero *masculino* 109
Gráfico 6 – Construções de Tópico nos textos *escritos* da Escola 1 sexo/gênero *feminino* 112
Gráfico 7 – Construções de Tópico nos textos *escritos* da Escola 1 sexo/gênero *masculino* 114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distinções entre as estruturas discursivas e sintáticas.....48

Quadro 2 – Distinções entre as características da língua de tópico e do português 49

Quadro 3 – Identificação dos colaboradores da pesquisa 85

Quadro 4 – Quantidade de textos analisados 100

Quadro 5 – Percentual de produções de textos com CT.....101

Quadro 6 – Quantidade de ocorrências de CT nas produções textuais.....102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Comunidade de Fala
CT	Construções de Tópico
DE	Deslocamento à Esquerda
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
GT	Gramática Tradicional
PB	Português Brasileiro
RPE	Relato Pessoal Escrito
RPO	Relato Pessoal Oral
SbT	Subtópico
SN	Sintagma Nominal
ST	Supertópicos
T	Tópico
Tanac	Tópico-anacoluto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOP	Topicalização
Tsuj	Tópico sujeito

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 REVISÃO DE LITERATURA 21
2.1 A Sociolinguística Variacionista 23
2.1.1 A Língua e o aspecto social 23
2.1.2 O Modelo da análise sociolinguística 25
2.2 O Tópico em distintas perspectivas teóricas: apresentações e definições 29
2.2.1 O Tópico no português brasileiro 31
2.2.2 O Tópico e sua relação com a Gramática Tradicional Escolar 37
2.2.2.1 Inversão 41
2.2.2.2 Pleonasmo 42
2.2.2.3 Anacoluto 43
2.2.3 O Tópico em Pontes (1987) 45
2.2.3.1 A Topicalização (TOP) 51
2.2.3.2 O Deslocamento à Esquerda (DE) 51
2.2.3.3 O Tópico Sujeito (Tsuj) 52
2.2.3.4 O Tópico Anacoluto (Tanac) 53
2.2.4 O Tópico em Bagno (2012) 54
2.2.5 O Tópico em Silva (2005; 2011) 57
2.2.5.1 Estruturas de tópicos 59
2.2.5.2 Tópico enquanto Categoria Linguística 61
2.2.5.3 A proeminência de tópico no Português do Brasil 62
2.3 A Classificação das Construções de Tópico no corpo de dados 63
2.3.1 Topicalização 66
2.3.1.1 TOP-AN 66
2.3.1.2 TOP-CV 67
2.3.2 Deslocamento à Esquerda 68
2.3.2.1 DE-PC 68
2.3.2.2 DE-EN 68
2.3.3 Tópico Sujeito 69

2.3.4 Tópico Anacoluto.....69
2.4 Uma breve reflexão sobre a Sociolinguística e a análise de textos escolares 69

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....78
3.1 Os Objetivos da pesquisa e o Levantamento de hipóteses 78
3.2 O Contexto da pesquisa 80
3.2.1 Caracterização da cidade.....81
3.2.2 Caracterização das escolas 82
3.2.2.1 A Escola 1 82
3.2.2.2 A Escola 2 83
3.2.3 Caracterização dos Colaboradores da Pesquisa 84
3.2.3.1 Os Critérios de Inclusão 87
3.2.3.2 Os Critérios de Exclusão.....87
3.2.4 Caracterização da Coleta de Dados.....88
3.3 O Gênero Textual 90
3.3.1 Caracterização do Relato Pessoal 91
3.4 Etapas das Produções Textuais 92
3.4.1 A Proposição 93
3.4.2 A Realização 96

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 99
4.1 Apresentação Quantitativa.....100
4.1.1 Das Produções de Textos Orais e Escritos.....100
4.1.2 Das Ocorrências de Construções nos Textos 102
4.1.2.1 Das Construções de Tópico nos Textos Orais 104
4.1.2.2 Das Construções de Tópico nos Textos Escritos.....112
4. 2 Análise dos Relatos Pessoais Orais.....116
4. 3 Análise dos Relatos Pessoais Escritos.....136

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....143

REFERÊNCIAS.....149
ANEXOS 156

1. INTRODUÇÃO

A organização dos elementos sintáticos de uma sentença das línguas naturais - a saber: sujeito, verbo e objeto - tem sido investigada há algum tempo. Li e Thompson (1976) se debruçaram em investigar as formas sintáticas e tipificaram as línguas em quatro modelos: (i) línguas com proeminência de sujeito; (ii) línguas com proeminência de tópico; (iii) línguas com proeminência de sujeito e de tópico; (iv) línguas com ausência de proeminência de sujeito e de tópico.

Em vista disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos defendidos pela Sociolinguística Variacionista, as Construções de Tópico (CT) apresentadas como realizações em recortes de textos orais e textos escritos de estudantes de escolas públicas de Maceió/AL, a fim de investigar os fatores condicionantes, linguísticos e extralinguísticos, que favorecem ou não essas realizações, além de observar as relações estabelecidas entre a linguagem oral e a linguagem escrita; para isso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de Nº 57051522.6.0000.5013 e Parecer Consubstanciado de Nº 5.391.818 (Ver anexo 1).

Em um cotejo sobre tópico na Gramática Tradicional (GT) circulante nas instituições escolares brasileira, é possível perceber que o tema não é discutido facilmente, mesmo sendo recorrente encontrar essas construções linguísticas na fala e na escrita dos falantes que ali frequentam. Os poucos registros identificados na GT que possuem relação com tais construções, segundo alguns gramáticos como Bechara (2010) e Cunha (2008), são nominados e conceituados como *figuras de estilo*, que, segundo esses autores, podem desempenhar funções linguísticas distintas a depender do contexto aplicado.

A fim de obter uma melhor elucidação sobre as Construções de Tópico, alguns pontos pertinentes ajudarão na reflexão ao longo deste trabalho, para isso, as distintas teorias de alguns autores sustentarão as discussões levantadas, tais como: Bagno (2012), Botelho (2010), Branco (2019), Fávero (2003), Gonçalves (1997), Perini (2006), Seabra (1994), Silva (2005; 2011), Silva (2012), Vasco (2006), além de Li e Thompson (1976) e Pontes (1987), que também servirão de aporte teórico para análise linguística das CT encontradas.

Sem a pretensão de esgotar o tema aqui abordado, mas de colaborar com futuros estudos na área, visto que as Construções de Tópico não são inéditas na língua, a realização desta pesquisa se constitui relevante, pois considera observar se existe indício do fenômeno na comunidade linguística analisada, tanto na modalidade oral, que se evidencia quando o falante prenuncia o assunto que trata em seu discurso e/ou sentença, assim como nos textos escolares de modalidade escrita.

O projeto aqui apresentado propõe a análise do fenômeno e da sua relação com o português brasileiro (PB) subsidiado pelo viés teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, conforme proposta apresentada por Labov (2008 [1972]), além de algumas reflexões sobre a importância de pesquisas acadêmicas e o fortalecimento do estudo da variação linguística na Educação Básica, com discussões da Sociolinguística Educacional levantadas por Bortoni-Ricardo (2004; 2005), o que evidencia caráter de originalidade ao estudo.

Labov (2008 [1972]) apresenta em seu modelo teórico a relevância do fator social, ao destacar a inter-relação entre língua e sociedade, por meio de um modelo operacional que consiste em sistematizar, através de números e estatísticas, os fenômenos encontrados na língua falada e sinaliza a possibilidade de que esse modelo operacional alcance também a língua escrita, o que será apresentado nesta pesquisa por meio de números e gráficos.

Já as teorias abordadas por Bortoni-Ricardo (2004; 2005) colaboram na reflexão de algumas questões relacionadas às pesquisas e aos estudos dos fenômenos linguísticos e na compreensão do papel da escola, especialmente, da figura do professor de língua portuguesa e do seu poder de apropriação das discussões sociolinguísticas. Para isso, a autora aponta a importância da Sociolinguística no ambiente escolar e de suas contribuições no processo de ensino da língua, além da construção do respeito às variedades linguísticas encontradas em sala de aula.

Ao tratar sobre fenômenos linguísticos e a sua funcionalidade na língua, torna-se relevante considerar algumas questões, a fim de que não haja inconsistências, por isso é importante salientar que esta pesquisa considerará a classificação das CT no PB pautada nos estudos de Pontes (1987), a saber:

(i) Topicalização (TOP);

(ii) Deslocamento à Esquerda (DE);

(iii) Tópico Anacoluto (Tanac);

(iv) Tópico Sujeito (Tsuj).

Para o levantamento dos dados, a pesquisa contou como colaboradores estudantes da Educação Básica de escolas públicas maceioenses; a estratificação da amostra será feita em grupos do 9º ano do ensino fundamental (EF) e da 3ª série do ensino médio (EM), por meio de produções textuais dos gêneros Relato Pessoal Oral e Relato Pessoal Escrito realizado em aulas de língua portuguesa.

A partir do modelo teórico-metodológico citado, os dados serão analisados levando em consideração os fatores linguísticos e não linguísticos selecionados para a investigação das hipóteses, a fim de elucidar algumas questões, como:

(i) As Construções de Tópico são fenômenos possíveis de serem evidenciados tanto em textos da modalidade oral quanto da modalidade escrita da comunidade linguística analisada?

(ii) Os recortes analisados sinalizam para uma orientação ao discurso com proeminência de tópicos, contrapondo-se à ordem canônica, que apresenta em suas projeções o sujeito?

(iii) Supondo que existam as Construções de Tópico nos textos analisados, qual a relação existente entre os fatores linguísticos e extralinguísticos nesse processo?

A proposta desta pesquisa é analisar e discutir as realizações de CT em textos orais e textos escritos produzidos por estudantes em aulas de língua portuguesa, e assim, com esses recortes, colaborar nos estudos que buscam evidenciar se o PB é uma língua que possui orientação ao discurso com proeminência de tópicos ou é uma língua que possui orientação a proeminência de sujeitos.

Para um melhor norteamento e desenvolvimento satisfatório das ideias, este trabalho está dividido em introdução, revisão de literatura, procedimentos metodológicos, análise de dados e considerações finais, conforme subdivisão prescrita a seguir.

Após a apresentação feita nesta introdução, a fim de que se possa demonstrar todo um suporte teórico consistente para as discussões sobre o

fenômeno e a sua existência/frequência nos textos coletados, assim como para obter uma melhor compreensão sobre o tema, a priori, será feita uma revisão de literatura que contempla a Sociolinguística Variacionista e algumas questões relacionadas à variação linguística no contexto social; em seguida, o fenômeno “tópico” no português brasileiro será apresentado e definido sob distintas perspectivas teóricas e, após, será feita uma breve reflexão sobre a Sociolinguística e as suas contribuições, especialmente no contexto educacional, quando estudada por meio de pesquisas e análises linguísticas, a exemplo da aqui apresentada.

A metodologia aplicada expõe como foram feitas as seleções dos informantes, as coletas das informações, o método utilizado para o levantamento de dados, a descrição das escolas onde aconteceram as coletas, assim como, as variáveis escolhidas para a comprovação ou não das CT.

Posteriormente, serão apresentadas as contribuições do estudo com a descrição quantitativa e a discussão dos resultados obtidos da análise dos dados nas produções textuais coletadas. As Construções de Tópico encontradas serão apresentadas e analisadas individualmente, na sequência, a discussão teórica da observação final desta pesquisa, a partir do cruzamento entre as variáveis que foram relevantes para a amostragem do resultado estatístico do fenômeno.

Nas considerações finais, serão feitos os apontamentos acerca da presença das construções a partir dos resultados obtidos nas escolas públicas analisadas na cidade de Maceió/AL.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, inicialmente, serão apresentados alguns pressupostos sobre a língua e seu aspecto social, assim como, algumas questões sobre o modelo de análise sociolinguística. Em seguida, será abordada a questão do tópico no PB sob distintas vertentes teóricas e a sua importância para a análise de fenômenos encontrados em produções textuais realizadas nas aulas de língua portuguesa. Como uma forma de reforçar a relevância de pesquisas com o foco em análises linguísticas nesse contexto de interação, será feita uma breve reflexão sobre a abordagem da Sociolinguística Educacional e como esses estudos enriquecem o estudo da língua quando realizados desde a Educação Básica.

Os estudos linguísticos permitem observar que a língua, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, tem sido usada pelo seres humanos como uma das principais formas de interação social, em vista disso, é possível verificar que existe uma inter-relação entre linguagem e sociedade, o que possibilita analisar traços linguísticos nas Comunidades de Fala[1] que diferenciam um determinado grupo de falantes de outros grupos e as suas realidades linguísticas, e para isso, é relevante levar em consideração fatores como a condição social, a cultura, a história e a forma de entender o mundo desses falantes. Labov (2008 [1972]) afirma que

> A comunidade de fala não é definida por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo, pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. Essas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos, e pela uniformidade de seus termos abstratos de variação, que são invariáveis com relação aos níveis particulares de uso (Labov, 2008 [1972], p. 120-121).

O domínio da linguagem constitui um instrumento de grande importância nos diversos contextos sociais, pois, por meio dela, os indivíduos desempenham papéis e funções de destaque em seu dia a dia através de suas práticas de interação, estabelecendo “relações sociais e identitárias” (Meurer; Motta-Roth, 2002, p. 28), tornando-os assim, sujeitos ativos e participantes das transformações que acontecem no meio social onde estão inseridos.

Saraiva (2019) acrescenta que

[1] Segundo Labov (2008 [1972]), uma comunidade de fala é aquela que compartilha normas e ‘atitudes’ sociais perante uma língua ou variedade linguística.

> A linguagem é um sistema de codificação organizado para que haja a transmissão de sentidos, já que estrutura as informações que irão circular na sociedade, efetiva a interação entre os humanos, fazendo-os distinguir dos outros seres. Ela permeia todos os espaços sociais, sem tal organização, a sociedade não seria a mesma, já que é através da linguagem que o ser humano cria sentidos, compreende e age diante de tudo o que o rodeia (Saraiva, 2019, p. 17).

Sabe-se que língua e linguagem são definições que estão interligadas socialmente, entretanto, quando utilizadas em um ato comunicativo, são diferenciáveis entre si, o que possibilita serem conceituadas e estudadas individualmente.

Gorski e Freitag (2007, p. 103) afirmam que, segundo uma visão sociolinguística, a concepção de linguagem está alinhada à “forma ou lugar de ação ou interação”; enquanto língua “é uma realidade sócio-historicamente construída pelos sujeitos/interlocutores. Língua = enunciação; atividade social”.

O contexto da interação é o momento propício para a realização das formas linguísticas, assim como, das diversas maneiras de falar dos interlocutores, quando postos ativamente no exercício de linguagem. Nesse contexto, em que os sujeitos estão inseridos e são participantes, é que existe a possibilidade de analisar a língua e toda a sua heterogeneidade e diversidade. Para Lima e Freitag (2010), “é justamente essa situação de heterogeneidade que deve ser processada, analisada, sistematizada e compreendida pelo pesquisador de línguas e também pelo professor de língua materna”.

É nesse contexto de heterogeneidade linguística que a língua portuguesa no Brasil evidencia alguns fenômenos, tanto orais quanto escritos, os quais cumprem distintos propósitos enunciativos de evidente relevância aos falantes e que servem de reflexões e/ou de estudos.

Por esse motivo, esta pesquisa busca compreender as possibilidades de considerar o fenômeno Construções de Tópico e suas múltiplas formas, além de demonstrar que tais construções não podem simplesmente serem consideradas apenas como “desvios”, como são comumente apresentadas e brevemente discutidas na GT, mas necessitam de serem vistas como características integrantes do sujeito no processo enunciativo. Sendo assim, a princípio, torna-se necessário conhecer um pouco mais sobre a Teoria Variacionista e a sua colaboração para este estudo.

2.1 A Sociolinguística Variacionista

Uma teoria linguística que ajuda no entendimento de aspectos que envolvem a variação da língua no contexto social é a Sociolinguística. Essa vertente teórica estuda a relação entre língua e sociedade, levando falantes e pesquisadores à reflexão sobre a língua como sistema vivo, propício a flexibilidades, além de apresentar orientações de como lidar com as variações próprias do processo linguístico.

A partir dessa visão, surgem alguns questionamento, a exemplo do levantado por Silva (2011):

> Por que se fala de Sociolinguística? Ou de outro modo, por que existe uma área dentro da Linguística para tratar, especificamente, das relações entre linguagem e sociedade – a Sociolinguística? A linguagem não é essencialmente um fenômeno de natureza social? As respostas a questões como essas não são tão óbvias. É necessário antes de respondê-las levar em consideração razões de natureza histórica, mais precisamente, o contexto social mais amplo em que se situam aqueles que se dedicam a pensar o fenômeno linguístico, uma vez que as teorias da linguagem, sejam do passado ou atuais, sempre refletem concepções particulares do fenômeno lingüístico e compreensões distintas de seu papel na vida social e evidentemente a maneira de descrevê-lo e analisá-lo (Silva, 2011, p. 49).

Diante disso, apesar de algumas teorias da linguagem disporem de várias interpretações sobre os fenômenos linguísticos, seja para aproximá-los ou distanciá-los de seu papel na vida social, os estudos aqui propostos validam a relação entre língua e sociedade, o que torna essencial para a compreensão do fenômeno em estudo, assim como de qualquer fenômeno linguístico.

2.1.1 A Língua e o aspecto social

Por volta do século XIX, época em que as questões naturais como a fisiologia, a anatomia e a química estavam em evidência, era comum alguns estudiosos relacionarem a Linguística ao campo das ciências naturais. Os trabalhos desenvolvidos por August Schleicher (1821 -1867) são exemplos disso, já que em sua comparação naturalista, apresentou uma proposta, a Linguística comparativa, em que a língua era considerada como um organismo natural, ressaltando que, tal qual uma planta, segue as leis da física, sendo passível de nascimento, de

crescimento e de morte, desconsiderando qualquer fator cultural e social do campo linguístico.

Já no Brasil, nesse mesmo período, dominava o clima nacionalista o que trouxe várias reflexões sobre a língua portuguesa por alguns estudiosos, que levantaram algumas discussões sobre a necessidade de que os textos escritos da época apresentassem uma descrição da estrutura dessa língua.

> Nesse momento, tais debates foram movidos por um forte sentimento nacionalista de alguns estudiosos de nosso idioma, tal como José de Alencar (1865) que recebeu duras críticas à sua obra Iracema, de escritores portugueses que não aceitavam o modo como ele escrevia e o deputado José Clemente que, em 1826, sugeriu que os diplomas dos médicos fossem escritos em “linguagem brasileira” (Branco, 2019, p. 11).

Por volta do século XX, surgiram algumas investigações voltadas para o aspecto social da língua. Nesse período, a Linguística trouxe a possibilidade de algumas discussões sobre a língua, sua natureza e suas características, esses debates alcançaram também o PB e as suas manifestações linguísticas.

Ao observar alguns aspectos históricos e culturais da mutabilidade da língua ao longo dos tempos, percebe-se o quanto é importante considerar as variações que marcam essa estrutura linguística. Estabelecer pensamentos e conceitos entre “certo” e “errado” deveria ser feito, no mínimo, de modo cauteloso, pois se, por um lado, as variações são resultantes das experiências vivenciadas pelos falantes em seus contextos comunicativos, por outro lado, existe uma norma que rege o nosso idioma e que serve de parâmetro para a escrita que circula socialmente.

Geraldi (1996), em sua obra, afirma que

> A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...] (Geraldi, 1996, p. 28).

Sendo assim, a Sociolinguística aponta os fatores sociais e históricos como relevantes, já que o falante da língua faz parte de uma determinada comunidade linguística e, consequentemente, apresenta as variedades linguísticas pertencentes ao seu grupo social.

Nesse período, William Labov iniciou várias investigações sobre as formas linguísticas em variação, dentro de uma determinada comunidade de fala; originando

assim, a Sociolinguística Variacionista, também conhecida como Teoria da Variação. A partir de sua pesquisa, despontam nos Estados Unidos, os estudos sociolinguísticos que, desde então, buscam considerar a língua vinculada a fatores de cunho social, em situações reais de uso. O linguista, em seu livro *Padrões Sociolinguísticos* (2008 [1972]), apresenta alguns estudos pautados em teorias e metodologias desenvolvidas sobre a linguagem e propõe uma visão sobre a estrutura das línguas, levando em consideração questões como os fenômenos da variação linguística.

Os fatores sociais e sua influência no uso da língua passaram a ser relevantes para estudos e investigações. Com isso, “a diversidade linguística ganhou relevância como objeto de pesquisa, relacionada à identidade social do emissor, do receptor, às marcas do contexto social e ao julgamento do próprio uso e do uso dos interlocutores” (Oliveira, 2008, p. 117-118).

2.1.2 O Modelo da análise sociolinguística

Labov (2008 [1972]) dedicou-se aos estudos voltados à relação existente entre língua e sociedade, a fim de sistematizar as variações encontradas na língua falada, considerando fatores externos ou extralinguísticos, tais como: sexo/gênero, idade, escolaridade, classe socioeconômica, lugar de origem, entre outras questões que possibilitassem a visibilidade da interdependência entre o sistema linguístico dos falantes e o seu meio social.

A Sociolinguística apresenta a concepção de que toda língua manifesta variações por meio do uso linguístico de seus falantes e que essas variações são expressas através de variedades que são fundamentais para a Teoria da Variação Linguísica, a qual é lastreada pela heterogeneidade verificada nas línguas naturais.

> E é essa heterogeneidade que, de acordo com a sociolinguística pode e deve ser sistematizada: analisar e aprender a sistematizar variantes linguísticas usadas por uma mesma comunidade de fala são os principais objetivos da pesquisa sociolinguística. De forma simples e direta, podemos dizer que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso (Silva, 2011, p. 50).

Nos estudos sociolinguísticos, é necessária a compreensão de alguns conceitos como *variação, variante, variedade* e *variável*, pois são fatores pertencentes à língua que influenciam em todo esse sistema linguístico.

No que diz respeito à *teoria da variação*, observa-se que é um

> modelo teórico-metodológico que tem por princípio a existência de uma ciência da linguagem social, que assume a coexistência de variantes no meio social e que procura analisar a probabilidade do uso dessas variantes. Esse modelo de análise linguística é também chamado de "sociolinguística quantitativa", por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados (Silva, 2011, p. 51).

O conceito *variação*, na Sociolinguística, diz respeito às diferentes formas de descrições linguísticas. Para Görski e Coelho (2009, p.76) "[...] o sistema linguístico não é homogêneo, mas é constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo". Para as autoras, essa não homogeneidade que a linguagem posta em uso permite, pode ser categorizada, tipologicamente, como:

a) Variação diastrática ou social: nesse tipo de variação, questões socioculturais e socioeconômicas, como sexo, idade, classe social, profissão, grau de escolaridade, são relevantes para análise de fenômenos, a exemplo:

- a vocalização do lh> i no vocábulo *colher/cuié* (grau de escolaridade);

- em gírias próprias de skatistas: *O gringo tem um carrinho irado;*

- em jargões próprios de policiais: *Vamos na rota dele*.

b) *Variação diatópica ou regional*: que acontece por causa das diferenças entre regiões. E, sendo o Brasil um país continental, é comum serem encontradas palavras ou expressões que exemplifiquem bem esse tipo de variação; serve como exemplo:

- o vocábulo *macaxeira*, que dependendo da região pode receber o nome de *mandioca*, *aipim*, entre outros;

- *Abóbora* pode ser também chamada *jerimum* pela influência indígena, a depender da região brasileira.

c) Variação diafásica ou estilística: acontece quando o falante em diferentes contextos comunicativos faz uso de uma linguagem específica de acordo com o grau de intimidade, com o tipo de assunto e com os interlocutores envolvidos, podendo ir aos extremos de dois estilos, a saber:

- o formal (discurso com monitoramento linguístico): *Olá! O senhor poderia me informar o dia da avaliação?*

- o informal (discurso descontraído): *E aí, cara! Tu tá por dentro do dia da prova?*

Acrescenta-se aqui outra classificação, mais recentemente reconhecida, mas já abordada por Ilari e Basso (2009):

d) Variação diamésica: compreende as diferenças observadas entre a língua falada e a língua escrita ou entre os gêneros discursivos, que está associada aos diferentes meios de comunicação ou suportes de transmissão, pois, dependendo dos textos, apresentam recursos linguísticos próprios, a exemplo de:

- algumas expressões utilizadas nas redes sociais, de um e-mail e assim por diante.

É importante ressaltar que qualquer que seja o tipo da variação, pode ser encontrada nos mais distintos níveis linguísticos seja no discursivo, no fonético-fonológico, no lexical, no morfológico e no sintático.

Em qualquer comunidade linguística, espera-se encontrar distintos fenômenos da língua e suas variações, os quais são chamados *variantes,* que são as diferentes formas de comunicar algo com idêntico valor de verdade e aplicado a uma mesma situação comunicativa. A partir dos estudos propostos por Labov, é possível observar que em qualquer comunidade de fala (CF) são recorrentes as formas

linguísticas. Para Mollica (2003, p. 11), essas formas linguísticas seriam “formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente”.

Essas distintas formas de falar algo são nomeadas *variedades linguísticas,* que, conjuntamente, constituem o repertório verbal de uma determinada CF. Em qualquer comunidade de fala, existem *variedades linguísticas* consideradas, socialmente, de prestígio ou de não prestígio. Sobre essa afirmação, Gnerre (1985, p.4) pontua que “Uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Outro termo significativo para a pesquisa sociolinguística é a *variável linguística.* Segundo Monteiro (2008, p. 58) “as regras variáveis aplicam-se sempre quando duas formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa ou social”. Para Coelho *et al.* (2015, p.17), seria “o lugar na gramática em que se localiza a variação, de forma mais abstrata”. É possível afirmar que é o foco, o objeto da pesquisa. A *variável linguística* pode ser: *dependente* (o fenômeno em variação); ou *independente* (grupos de fatores que condicionam a variação).

Guy e Zilles (2007) afirmam que qualquer análise quantitativa apresenta resumidamente três fases principais: (i) coleta de dados; (ii) redução e apresentação de dados; e (iii) interpretação e explicação de dados. Observa-se que esse modelo de abordagem tem como principal desafio o processamento, a análise e a sistematização vasta e dinâmica da língua, atentando para questões próprias da modalidade oral e/ou escrita.

Para o levantamento desses dados, é importante que o pesquisador participe ativamente desse processo, adequando-o ao contexto pretendido e ao objetivo da pesquisa, de maneira a criar uma situação comunicativa que seja o mais natural possível, seja por meio de entrevistas com os membros de uma comunidade, na elaboração de roteiros de perguntas ou na coleta de narrativas, que foi a opção escolhida nesta pesquisa.

Após esse momento e de posse dos dados, torna-se relevante o pesquisador analisar o fenômeno estudado e quais são as possíveis variáveis que condicionaram tal variação, ou seja, de acordo com o conhecimento prévio da comunidade, irá

observar os prováveis fatores que possibilitam o aparecimento do fenômeno, a saber: sexo/gênero, escolaridade, faixa etária dos colaboradores da pesquisa, como já explicitado anteriormente.

O resultado estatístico do levantamento de dados possibilitará a apresentação do indicativo dos fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem ou não a implementação de uma determinada variante na comunidade em estudo. A partir dessas informações, na seção seguinte, será abordado o fenômeno Construções de Tópico sob distintos olhares, a fim de ilustrar as discussões que permeiam todo o trabalho.

2.2 O Tópico em distintas perspectivas teóricas: apresentações e definições

O termo *tópico* é apresentado no dicionário on-line Priberam (Tópicos [...], 2023) como sendo derivado do latim literário da antiguidade tardia advindo do grego *topikós* e é “relativo a lugar; relativo precisamente àquilo de que se trata”. Segundo conceito apresentado nesse dicionário, em Linguísica, é a “parte de um enunciado sobre o qual o resto do enunciado fornece informação ou que o resto do enunciado comenta ou questiona”.

Ao longo da história do PB, não há registros do desenvolvimento desse vocábulo na língua, sobre isso Mattos e Silva (1991) afirma que

> Da mesma forma que não se possui uma gramática do português arcaico, a língua portuguesa não dispõe de um dicionário desse período. Para estudar o léxico de então, há fontes genéricas como os dicionários etimológicos, cujo objetivo fundamental é apresentar a origem das palavras, mas não seu percurso ao longo da história da língua (Mattos e Silva, 1991, p. 45).

Já Seabra (1994) disserta diacronicamente sobre as CT no português. Segundo ela, a “construção de tópico é um fenômeno antigo na língua portuguesa, documentada já a partir do século XIII em cantigas de Amigo” e exemplifica com o trecho ilustrado por Puccini (1989):

- "*O anel do meu amigo*
perdi-*o* ao lo verde pinho"[2]

(Pero Gonzalez, de Porticarreiro, *apud* Seabra, 1994).

Conforme apresentação da autora, o fenômeno também possui registros documentais no século XV, como se vê em:

- "*Da occiosidade em nossa linguagem*,
seu nome mais apropriado he priguyça..."

(L. Cons. XV, Cap. XXVI, p. 98, 20-21, *apud* Seabra, 1994)

De acordo com Seabra (1994), as CT podem se manifestar no seguinte modelo: "o tópico, em destaque, na posição inicial da sentença, e o comentário, que, por sua vez é expresso por uma sentença completa, com sujeito e predicado" (Seabra, 1994, p.18, grifo próprio). E cita os exemplos seguintes para ilustrar que o pronome co-referente nem sempre está presente nessas construções:

- "*Antre nojo e tristeza* eu faço tal deferença..."

(L. Cons. XV, Cap. XXV, p. 93,5, *apud* Seabra, 1994)

- *Aos preguiçosos*, ela alerta que a passividade é aliada das catástrofes."

(FSP, Séc. XX 19/7/93, C. 4,5, *apud* Seabra, 1994)

Ao considerar a contemporaneidade, não há como negar a relação existente entre língua e os vários tipos de gramática, essa ligação tem sido estudada sob distintas teorias linguísticas, que analisam sob diferentes olhares determinados fenômenos, e as Construções de Tópico não ficam à parte dessa constatação, já que comumente fazem parte do cotidiano de grande parte dos falantes. Delgado León (1977, p. 86) afirma que "O objetivo da gramática, quaisquer que sejam seus fundamentos teóricos, é descobrir por que uma frase linear é mais do que um

[2] Neste estudo, optou-se por não numerar os exemplos citados na Revisão de Literatura e numerar, apenas, os trechos extraídos dos textos analisados na seção Descrição e Análise dos Resultados.

agrupamento acidental", e é em concordância com esse pensamento que também se constitui o desenvolvimento desta pesquisa.

Sendo a língua estudada sob várias perspectivas teóricas, no aspecto gramatical, parte dos pesquisadores demonstra interesse em estudar a sua operacionalidade, principalmente, como acontece a competência comunicativa, o ato comunicativo e as suas expressões linguísticas.

Desse modo, observa-se que distintas concepções se interessam pelo sistema linguístico e, algumas dessas, como a perspectiva adotada neste estudo, pela língua em uso, e não estão apenas preocupadas com aspectos semânticos, morfológicos e pragmáticos, mas também com as questões de cunho fonológico e sintático.

2.2.1 O Tópico no português brasileiro

Nas últimas décadas, os estudos da variação fonológica foram estendidos à semântica, ao discurso e à sintaxe, já que em todos esses níveis linguísticos são encontrados fenômenos variáveis (Weiner; Labov, 1983 [1977]). No Brasil, as Construções de Tópico, comumente encontradas em distintos propósitos do discurso e em pesquisas precursoras de cunho funcionalista, têm sido abordadas com maior evidência a partir dos estudos feitos por Eunice Pontes desde a década de 1980.

A ocorrência desse fenômeno tem sido foco de alguns estudos voltados à estrutura sintática. Mesmo não sendo considerada, de certo modo, uma variante estigmatizada, alguns gramáticos, a exemplo de Bechara (2010), ainda veem as CT como uma figura de estilo, já que essa forma de estrutura 'tópico + comentário' modifica a estabelecida pela Gramática Tradicional[3], que segue a estrutura 'sujeito + predicado'; sendo, portanto, aceitável apenas quando encontrada na escrita literária.

Pontes (1987) dedicou um capítulo de sua obra para explanar sobre as CT na língua escrita e grande parte dos exemplos citados pela autora vem da literatura, pode-se citar aqui:

[3] Chama-se, nesta pesquisa, 'Gramática Tradicional' aquela de herança greco-latina com orientação normativa, que dispõe do modelo de regras e normas de um padrão linguístico a ser seguido no uso formal, especialmente na escrita, sendo, portanto, o principal modelo utilizado nos ambientes institucionais escolares.

- “Eu que ao cair não pude nesse engano... encheram-me com grandes abundanças o peito de desejos e esperanças.” (Camões)

- “A podenga negra, essa corria pelo aposento.” (Herculano)

- “O milagre viam-no nos olhos do cego.” (Vieira)

No fragmento retirado de Camões, por exemplo, é possível verificar um típico anacoluto citado na GT, pois o tópico *Eu que ao cair não pude nesse engano*, gramaticalmente, não deveria estar no trecho seguinte da sentença, já que o pronome *eu* e o objeto direto *me* são correferentes.

Como é possível constatar, a estrutura tópico-comentário aparece facilmente na escrita literária, sobre essa questão, Cunha (2010) argumenta que

> A principal razão para que ela apareça com tanta frequência do texto literário está no fato de que a estrutura tópico-comentário é uma construção marcada, que carrega, portanto, a subjetividade do falante, o qual pretende chamar atenção de seu interlocutor para um determinado elemento do discurso. Ora, o texto literário nada tem de neutro; ele carrega também a subjetividade do seu autor ou do narrador. Nada mais natural do que as sentenças com tópico e comentário aparecerem com alta frequência em textos literários, notadamente a poesia (Cunha, 2010, p. 60).

Nas CT acontecem uma inversão dos elementos de uma frase que, tradicionalmente, parte da constatação de que o PB é uma língua de ordem canônica: Sujeito - Verbo - Objeto (S-V-O) e, muitas vezes, não são levadas em consideração outras formações. É possível observar que essa constatação se deve ao fato de que essa estrutura é observada, especialmente, em textos escritos, em que existe uma maior recorrência da ordem direta, desconsiderando, em muitos casos, a incidência do fenômeno em textos de gênero oral.

A fim de delinear um pensamento sobre qual é o tipo de língua que o PB evidencia maiores características no ambiente escolar, é importante destacar um relevante conceito relacionado à língua: o conceito de *tópico* quanto fenômeno linguístico, visto que para um melhor entendimento sobre o tema é significativo entender a sua construção, já que esse fenômeno vem sendo estudado por distintas linhas de pesquisa.

Observado de modo geral e objetivo, Brown e Yule (1983, p. 73) afirmam que *tópico* seria “aquilo acerca do que se está falando”. Para esses estudiosos, quando aplicado ao discurso, ao texto é chamado *tópico discursivo,* sendo recorrente na modalidade oral; e quando está relacionado, especificamente, à sentença, é chamado *tópico sentencial,* sendo esse modelo mais observado na escrita.

A partir de afirmações como essa, outros estudos, a exemplo de Jubran et al. (2002) e Jubran (2006), avançaram no que diz respeito à análise do *tópico discursivo* em gêneros textuais não apenas de modalidade oral, mas ao adaptar a teoria a gêneros textuais escritos.

Desdobramentos como esses apontam que ao estudar as CT em textos coletados em sala de aula, é possível ultrapassar as discussões sintáticas, pois alcançam também discussões discursivas. Essa possibilidade acontece graças a abordagens teóricas mais amplas, como a funcionalista, já que suas propriedades extrapolam os limites de uma discussão mais formal. No entanto, de modo relevante, Pontes (1987) alerta para algumas impossibilidades ao tentar explicar as CT aplicadas ao uso, pois, para a autora, em alguns casos é importante considerar a situação discursiva aplicada a um determinado contexto.

Algumas considerações embasam a literatura linguística sobre essa temática, especialmente, ao se debruçar nos estudos sobre as Construções de Tópico. Inicialmente, Gonçalves (1997) entende o fenômeno *tópico* por Focalização, pois para o autor seria “o ato de focalizar, ou seja, de acentuar, de ressaltar, de pôr em relevo/realce/evidência um determinado item do texto”, para ele, isso é possível através:

(i) do uso de estratégias propriamente textuais, como a topicalização e a clivagem de sentenças;

(ii) por meio de expedientes prosódicos, como a entonação; ou

(iii) com atuação concomitante dos dois (Gonçalves, 1997, p. 118-119).

Em seus estudos, o pesquisador defende que essa categoria linguística pode se manifestar no português brasileiro de duas formas, na maioria das vezes, sobrepostas:

(a) *a sintática*: quando envolve alterações na sequência canônica dos termos de uma sentença, ao se deslocarem para a posição inicial, seja para efeitos de contrate ou para introduzir um novo tópico discursivo;

(b) *a fonológica*: quando há uma espécie de “rearranjo” na categorização prosódica do termo posto à esquerda.

Fávero (2003, p. 45) também discute sobre tópico e esclarece que “Ele é antes de tudo uma questão de conteúdo, estando na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional”. A autora acrescenta ainda que “O sentido é construído durante essa interação e está assentado numa série de fatores contextuais como: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições, etc.” (Fávero, 2003, p. 45).

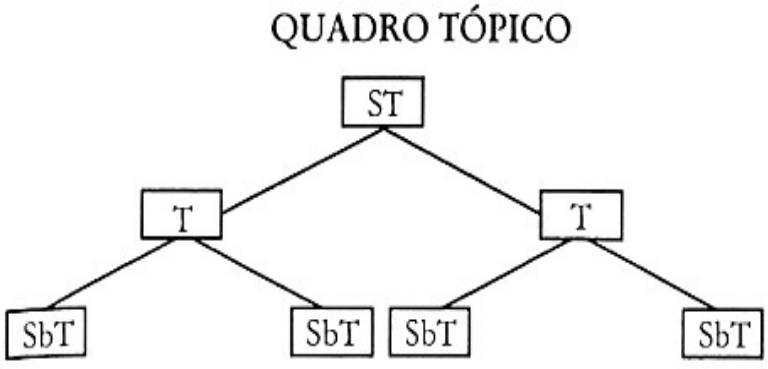
Seguindo a discussão, em sua obra, a autora afirma que há duas propriedades do tópico discursivo:

(1) *centração* – que trata da construção do enunciado feita pelos interlocutores utilizando referentes explícitos ou dedutíveis; e

(2) *organicidade* – que está relacionada à interdependência instaurada de modo concomitante entre os tópicos de um discurso, que pode acontecer tanto nos *plano linear*, quando novas informações ligadas pela proximidade na linha discursiva, quanto no *plano vertical*, quando os níveis na estruturação são estabelecidos segundo maior ou menor abrangência do assunto (Fávero, 2003, p. 53 e 54).

Fávero apresenta essas informações com a Figura 1, que ilustra a estruturação dos tópicos.

Figura 1 – Estruturação dos tópicos segundo Fávero



Fonte: Quadro Tópico de Fávero, 2003, p 55.

O Quadro Tópico se organiza de modo que a estruturação dos tópicos vai de um constituinte mínimo chamado *subtópico* (SbT) até constituintes maiores como os *tópicos* (T) e os *supertópicos* (ST).

Perini (2006) também possui destaque, quando em sua obra aborda o fenômeno *tópico* em dois de seus capítulos. O estudioso faz menção às CT, ao refletir sobre a análise sintática e a visão tradicional “as exceções [daquilo que não se consegue analisar sintaticamente] são chamadas de ‘anacolutos’ e relegadas ao gueto das estruturas malformadas”. (Perini, 2006, p. 189).

Para o autor, o tópico “Trata-se, antes de uma função comunicativa, cujo conteúdo aproximado é “aquilo sobre o qual se fala”; essa função comunicativa se expressa formalmente através da colocação do elemento no início do período” (Perini, 2006, p. 190).

Segundo ele, um fator importante a ser considerado é que a maior parte da atividade linguística acontece na modalidade oral, o que causa limitações às análises tradicionais. Para Perini (2006), as CT também incidem sobre as duas problemáticas, já que podem ser apresentadas sob dois tipos: o *tópico sentencial* e o *tópico discursivo.*

Ao se debruçar sobre as Construções de Tópico, o autor aborda e exemplifica o conceito de Tópico Sentencial, o qual, para o estudioso, “é o termo da frase do qual se afirma (ou pergunta) alguma coisa” (Perini, 2006, p. 193).

Nos exemplos seguintes:

- *Café* eu só tomo de manhã cedo.

- Eu só tomo café de manhã cedo.

O autor pontua que, apesar de serem constituídos pelos mesmos elementos sintáticos, semanticamente, são considerados distintos, visto que, na primeira construção, há uma declaração sobre o café; enquanto que, na segunda construção, há uma declaração sem nenhuma marcação de um dos elementos ali expresso. Com isso, Perini (2006) argumenta que o sintagma *Café* é

> [...] objeto direto, mas é qualquer coisa mais; a essa coisa a mais chamamos tópico sentencial (e o restante do enunciado vai se chamar comentário). O tópico sentencial não é uma função sintática como objeto direto, e portanto não precisamos dizer que café [...] tem dupla função sintática. Trata-se, antes, de uma função comunicativa [...] (Perini, 2006, p. 190).

Já em relação ao Tópico Discursivo, Perini (2006, p. 195) afirma que "há uma outra maneira de marcar o tópico, e essa simplesmente não cabe na análise sintática, porque o termo em questão não encontra lugar na estrutura da sentença" e como exemplificação o autor cita a seguinte construção:

- *Esse carro* o motor tá precisando trocar.

A partir do conceito e do exemplo apresentados pelo autor, é possível concluir que a denominação dada para esse tipo de construção acontece quando não existe a possibilidade de conferir uma função sintática específica ao elemento topicalizado.

Para o autor, não é possível analisar o Tópico Discursivo fora de um contexto. No exemplo:

- *Essa escola* eu trabalhei lá mais de um ano.

É possível observar que o elemento *Essa escola* não está inserido, semanticamente, em uma análise sintática, já que, seguinte a ele existe uma oração com sentido completo: *eu trabalhei lá mais de um ano*. Perini (2006, p. 198) então afirma que

> A linguagem falada recorre muito a elementos do contexto, justamente porque se realiza com o receptor e o emissor presentes, em geral sabendo um do outro. Isso facilita a expressão, pois já não é necessário explicitar um mundo de coisas que na escrita precisam ser expressas (Perini, 2006, p. 198).

Acrescenta também que o termo topicalizado restringe as possibilidades e contribui na interpretação de todo o comentário, já que isso "Depende em grande medida dos conhecimentos, expectativas e crenças que o emissor e o receptor têm em comum, somando às inferências lógicas e simples bom senso" (Perini, 2006, p.

198). Com isso, é possível compreender que, para o autor, o *Tópico Discursivo* é toda construção que não exerce uma função sintática no comentário.

Uma vez propondo compreender a mudança na língua, os possíveis mecanismos de mudança e o reconhecimento sobre a heterogeneidade sistemática do sistema linguístico, os autores mencionados dialogam e colaboram, cada um segundo o seu ponto de vista, na busca por entendimentos sobre o *tópico*, fenômeno aqui lançado como objeto de estudo.

Sendo assim, para esta pesquisa, faz-se necessário esclarecer o conceito de *sentença* que será abordado nas discussões, como sendo uma unidade linguística que cumpra os propósitos comunicativos dos sujeitos envolvidos no contexto, para isso, ela terá uma predicação completa, independentemente da ordem sintática dos seus constituintes.

Tratando-se de um estudo extraído de textos coletados em ambientes escolares, onde a estrutura sintática ainda é bastante considerada para o ensino da língua portuguesa por muitos docentes, torna-se relevante esclarecer que essa estrutura também pode ser abordada a serviço da semântica e da pragmática; no entanto, as discussões e as análises sobre as CT encontradas no estudo desses textos são, prioritariamente, de ordem sintática; essa escolha que não se deve a priorização de alguma variedade linguística, mas para que os estudos sejam didaticamente esclarecedores, se comparados aos elementos da GT, a fim de que possam servir de reflexão sobre o uso da língua quando aplicada às práticas docentes.

Diante disso, faz-se necessário apresentar algumas discussões relevantes sobre o fenômeno, quando debatido no ambiente institucional escolar, através da GT.

2.2.2 O Tópico e sua relação com a Gramática Tradicional Escolar

O ensino da língua materna tem como um de seus princípios ampliar o repertório linguístico-comunicativo de seus falantes. Com isso, torna-se relevante refletir como se dá a relação existente entre as modalidades oral e escrita, quando aplicadas a determinados fenômenos linguísticos.

Os falantes, em sua maioria, desde a infância se comunicam com as pessoas mais próximas por meio da linguagem oral, o que os permite ter maior facilidade e familiaridade com essa modalidade. Só entre 5 e 7 anos de idade, quando matriculados em ambientes institucionais escolares, são colocados em contato direto com a língua escrita.

Neves (2009) destaca que,

> Nenhum pai, nenhuma família espera que a escola vá ensinar suas crianças a “falar”, pois elas já “falam” quando entram na escola, uma vez que, obviamente, o desempenho oral antecede o processo de educação formal. Estendendo as considerações para todo o entorno que cerca as reflexões sobre língua falada, ninguém espera que a escola constitua o espaço privilegiado da apreensão e da discussão da cultura popular, que é aquela que, por princípio, se veicula na comunicação oral, e isso decorre da consideração de escola, privilegiadamente, como o “templo” do letramento, a instituição absolutamente responsável por ele (Neves, 2009, p.87).

Essa realidade torna difícil a aceitação de algumas pessoas diante de alguns fenômenos linguísticos, visto que para alguns “tudo aquilo que não pode ser prontamente processado, analisado e sistematizado pela mente humana provoca desconforto” (Tarallo, 1990, p. 05).

Nas aulas de língua portuguesa, é bastante comum os professores encontrarem fenômenos linguísticos em textos produzidos pelos estudantes, independentemente do gênero textual proposto, pois em suas produções, de modo espontâneo, reproduzem os seus hábitos e costumes diários, e isso inclui a linguagem e a maneira como se comunicam no seu meio social.

Apesar de a língua escrita ser posterior à língua oral, é nítido que, socialmente, o domínio dessa modalidade dá ao sujeito uma posição de prestígio, pois dominar a escrita demonstra que esse indivíduo possui um nível educacional mais avançado. Como consequência, há, por parte da maioria dos professores de língua materna, um maior investimento em práticas que valorizam a linguagem escrita, desconsiderando em muitos momentos a linguagem oral, ao invés de orientar os estudantes ao uso adequado de cada modalidade, de acordo com o contexto aplicado.

Diante disso, observa-se a importância de estudar os diversos fenômenos linguísticos encontrados nas atividades propostas nas aulas de língua portuguesa,

dentre eles, as formas distintas de organização dos constituintes de uma sentença, aqui nominado como Construções de Tópico, pois possibilita desconstruir o pensamento de homogeneização linguística orientada Gramática Tradicional (GT), desde a Educação Básica, já que esse fenômeno pode ser encontrado em diversos gêneros textuais, seja de modalidade oral e/ou escrita.

É muito comum encontrar o fenômeno *tópico* na modalidade oral da língua. Por vezes, o falante possui uma disposição em antecipar ou, até mesmo, enfatizar algo na sentença. Para Silva (2012)

> É uma forma de o falante destacar ao ouvinte o assunto ao qual se refere, fazendo um pré-anúncio daquilo que vai proferir na sequência. Assim, a ordem seria: primeiro, tópico; depois, comentário. Na língua falada, portanto, é muito comum o tópico iniciar a oração quando o falante quer destacar algum termo (Silva, 2012, p. 6).

Apesar de muitos estudos evidenciarem o tópico tanto na modalidade oral como na modalidade escrita da língua portuguesa, por vezes, esse fenômeno é desconsiderado sob o ponto de vista da GT, por “subverter” a estrutura S-V-O; especialmente se esse ele acontecer em produções escritas. Alguns gramáticos já abordam os seus pontos de vista em relação ao tópico, o que poderia vislumbrar novas informações no que diz respeito ao *status* do PB, quando está relacionado ao tópico no ensino institucional.

Ao estudar os tipos de línguas em relação às CT propostos por Li e Thompson, o português teria característica de uma língua com proeminência de sujeito, no entanto, essa informação foi questionada por Pontes (1987) quando a autora evidenciou, por meio de seus estudos, que essas estruturas no PB teriam proeminência de sujeito e de tópico, concomitantemente, pois considera a heterogeneidade linguística encontrada no PB.

Mesmo diante de estudos que abordam o *status* do PB, a GT não referencia as CT, apenas imprime uma classificação de figuras de estilo para essas formas linguísticas e faz alusão a “desvios” da ordem, devendo ser evitadas fora do panorama literário. Essa condição desmotiva de certo modo o uso dessas construções no ambiente institucional escolar, o que colabora na perpetuação do preconceito em relação a essas ocorrências, mesmo que esse preconceito em alguns momentos seja de modo velado.

No entanto, apesar de um dos motivos da criação da gramática ser a ”proteção” da língua escrita literária, a GT passou a ser usada “como um código de leis, como uma régua *para medir todo e qualquer uso oral ou escrito* de uma língua” (Bagno, 2001, p. 17). Essa concepção reforça a afirmação de que se um determinado fenômeno linguístico não estiver no escopo das regras da GT, deve ser visto como ‘desvio’ ou ‘erro’, e que, por isso, deveria passar por uma correção.

Em relação a isso, a problemática não diz respeito a uma determinada comunidade linguística adotar ou não, de modo convencional, um padrão linguístico declarado através do uso de uma gramática, mas levar em consideração a GT como única fonte para o estudo e para a compreensão dos fatos da língua. Já que, por causa da sua característica normativa, a GT atribui, de certo modo, a negação e a estigmatização das variedades linguísticas que não imprimem ao cânone gramatical padrão, o que repercute na veiculação de entendimentos deturpados sobre a língua, e que, como consequência, gera o preconceito linguístico.

Sobre essa questão e em consonância com Bagno (2001), sabe-se que as instituições de ensino não devem desconsiderar o estudo da norma padrão, pois além de um conjunto de regras, ela também é constituída e construída a partir de conhecimentos, acumulados historicamente, resultantes de um legado cultural em que os falantes de uma determinada comunidade linguística necessitam de acesso a fim de “se apoderar de pleno direito na produção/condução/transformação da sociedade de que fazem parte” (Bagno, 2001, p. 59).

Ao tratar de visões gramaticais ou de perspectivas de análise de fenômenos linguísticos distintos, pode-se afirmar que a GT é aquela que possui uma maior representatividade ao longo do tempo no Ocidente, sendo instituída nas escolas, nos livros didáticos, nas universidades, o que a torna o modelo a ser seguido por professores e estudantes. Ela se baseia em critérios semânticos e não funcionais, apresenta sua fundamentação na análise de aspectos morfológicos e sintáticos da língua, situando-se nos níveis da palavra e frase, além de considerar as letras e as sílabas como unidades antecedentes à palavra.

Sendo assim, a GT apresenta um modelo em que a frase segue a ordem direta, em que *S* é o *Sujeito*, *V* é o *Verbo* e *O* é o *Objeto* desse verbo:

- Maria comprou uma linda casa. (S-V-O)

Quando ocorre um deslocamento de um sintagma de seu local de origem para o início da frase, constitui-se a ordem inversa:

- Uma linda casa Maria comprou. (O-S-V)

Para esse deslocamento de elementos dentro de uma frase é usada a expressão *inversão* para nomear o fenômeno “topicalização”, que será visto mais aprofundadamente a seguir.

Segundo Seabra (1994),

> Nessas construções de "ordem inversa" a seqüência normal dos constituintes é alterada, podendo o verbo ou os complementos e adjuntos virem antes do sujeito. São construções normalmente consideradas pela norma culta como "desvios" e só são bem aceitas quando se quer pôr em evidência algum termo da oração (Seabra, 1994, p. 21).

Vasco (2006) apresenta o seu ponto de vista sobre as CT e a sua relação com a GT:

> Como se sabe essas gramáticas exibem, em seu conteúdo, regras que não se depreenderam da língua portuguesa falada e muito menos da escrita não literária, mas foram sistematizadas a partir da utilização que da língua escrita fizeram autores clássicos, em grande parte atuantes em épocas anteriores ao século XX. Outra questão relacionada à elaboração dos compêndios gramaticais normativos refere-se à variedade neles descrita. De modo geral, os textos-base para depreensão e estabelecimento das regras de caráter normativo são de origem lusa, distanciando-se ainda mais da variedade brasileira do português. Em consequência, nossas gramáticas tradicionais, de modo geral, não seguem uma norma brasileira (Vasco, 2006, p. 25).

A Gramática Tradicional classifica as CT com várias nomenclaturas. De acordo com a visão de cada gramático, o seu panorama conceitual também pode variar. No entanto, de modo geral, são vistas como *recurso estilístico* ou como *vício de linguagem*, conforme serão explanados a seguir.

2.2.2.1 *Inversão*

Refere-se à troca da ordem direta dos termos sintáticos na frase, também conhecida na GT como *hipérbato* (inversão da ordem das palavras) e *anástrofe* (inversão da ordem natural das palavras correlativas):

- Feliz ela estava (O–S–V) ⟶ Ela estava feliz (S–V–O)

Observa-se que, na primeira frase, os constituintes foram invertidos do sentido, sendo posto em sua ordem indireta, nesse caso, O-S-V (Objeto- Sujeito-Verbo).

Bechara (2010, p. 469) descreve inversão como qualquer ordem que não seja o esquema SVO e acrescenta ainda:

> Sendo a ordem direta um padrão sintático, a ordem inversa, como afastamento da norma, pode adquirir *valor estilístico*. E realmente se lança mão da ordem inversa para enfatizar esse ou aquele termo oracional. Posto no rosto da oração um termo sobre o qual queremos chamar a atenção do nosso ouvinte, quebra-se a norma sintática e consegue-se o efeito estilístico desejado (Bechara, 2010, p. 583).

Como é possível observar, a *inversão*, de acordo com a visão da GT, serve para enfatizar, já que, dentre outros fatores, possui relação com o relevo/destaque que o indivíduo pretende dar a esse elemento.

2.2.2.2 *Pleonasmo*

Também denominado com ‘deslocamento à esquerda’ na GT, ocorre quando há uma repetição, geralmente representado por um pronome-cópia. Os pleonasmos com objeto direto são comumente encontrados nas gramáticas escolares nos capítulos de Sintaxe, e recebe o nome de ‘objeto direto pleonástico’. No entanto, os outros elementos da sentença que desempenham a função de um pleonasmo, raramente são citados nesses capítulos, exceto nas abordagens de Cunha e Cintra (2008), pois também citam o pleonasmo dos objetos indiretos, que nesse caso, devem estar acompanhados de preposição.

Segundo Cunha e Cintra (2008, p. 156) o pleonasmo também é um recurso que serve para dar ênfase e tem a repetição de um termo oracional como característica de reiteração de uma ideia. O pleonasmo que possui relação com esta pesquisa é o objeto direto pleonástico e o objeto indireto pleonástico, que acontece a fim de dar maior relevo ao objeto, geralmente, colocado no início da frase e, seguidamente, repetido como forma pronominal.

- *Aquela música*, ouvi-*a* muito na minha infância.

Na construção acima, é possível ver que o pronome relativo *a* faz relação à expressão *Aquela música* já posta no início da frase, o que poderia ser visto por alguns gramáticos como redundância.

Para Bechara (2010) essa repetição de um elemento serve para esclarecer ou enfatizar um elemento já expresso no discurso. Contudo, ao falar sobre o objeto direto na sentença, o gramático usa a expressão “topicalização” e não faz nenhuma relação com qualquer figura de estilo ou algo semelhante:

> (...) reconhece-se o objeto direto mediante a transposição (topicalização) do objeto direto para a esquerda do verbo, o que permite, sem ser obrigatória, a presença dos pronomes pessoais a, as, o, os junto ao verbo, repetindo o objeto direto transposto (Bechara, 2010, p. 32).

Apesar do uso do termo “topicalização”, o autor não fez menção a essa expressão ao indicar pleonasmo do objeto indireto; o que se subtende que ele trata como “topicalização” apenas as sentenças com objeto direto deslocado.

2.2.2.3 *Anacoluto*

O fenômeno acontece quando ocorre a quebra de uma estrutura sintática. Segundo Cunha e Cintra (2008, p. 644), “é a mudança de construção sintática no meio do enunciado, geralmente depois de uma pausa sensível”. Como é possível observar no exemplo seguinte:

- *Adolescentes*, como são difíceis de lidar!

Nessa forma de construção, a expressão, em destaque, *Adolescentes* possui uma relação semântica com o comentário, em que há o anúncio sobre o que irá falar.

Cunha e Cintra (2008) ainda pontua que

> O anacoluto é um fenômeno muito comum, especialmente na linguagem falada, e pode ser assim explicado: “depois de uma pausa, aquele que fala ou escreve abstrai-se do começo do enunciado e continua a exprimir-se como se iniciasse uma nova frase” (Cunha e Cintra, 2008, p. 631).

Com essa afirmação, verifica-se que os autores reconhecem o uso do anacoluto na oralidade, no entanto, não abordam a intenção comunicativa dessa falante ao fazer uso dessa construção linguística.

Bechara (2010) expressa a seguinte afirmação sobre o anacoluto:

> Resulta esta anomalia em geral do fato de não poder a linguagem acompanhar o pensamento em que as ideias se sucedem rápidas e tumultuárias. É a precipitação de começar a dizer alguma cousa sem calcular que pelo rumo escolhido não se chega diretamente a se concluir o pensamento. Em meio do caminho dá-se pelo descuido, faz-se pausa, e, não convindo tornar atrás, procura-se saída em outra direção" (Bechara, 2010, p. 484).

O gramático acrescenta, de forma concludente, que: "O anacoluto, fora de certas situações especiais, é evitado pelas pessoas que timbram em falar e escrever corretamente a língua" (Bechara, 2010, p. 595), desconsiderando assim a colaboração que o anacoluto pode cumprir no discurso, o autor não esclarece quais são essas situações especiais e nem os efeitos expressivos criados pelo anacoluto.

Desse modo, como é possível observar, a maioria das construções citadas e exemplificadas acima é constituída por um sintagma nominal (SN) e segue o modelo tópico-comentário; enquanto que a estrutura sintática, legitimada pela gramática normativa, segue o padrão sujeito-predicado.

> Apesar de não ser considerada uma variante estigmatizada – ao contrário, por exemplo, de variações de concordância ou uso do pronome *mim* como sujeito de infinitivo – as *Construções de Tópico* ainda são vistas como um *vício de linguagem* por muitos gramáticos, tal como Bechara (2006), pois afeta diretamente a estrutura sintática do idioma, *convencionalmente estabelecida*, qual seja, a estrutura Sujeito + Predicado, o que faz com que a estrutura Tópico + Comentário seja bem menos frequente na linguagem escrita que na linguagem oral, por ser não linear (Branco, 2019, p. 35).

Para Pontes (1987), na língua portuguesa, não existe um modelo de oração. Ela ilustra, com termos encontrados na GT, que qualquer sintagma nominal pode ser tópico e desempenhar distintas funções sintáticas. Observe nos exemplos[4] seguintes:

- Sujeito:

Essa competência ela é de natureza mental.

[4] Pontes, 1987.

- Objeto Direto:
Esse negó(cio) de tópico eu tô examinando desde p semestre passado.

- Objeto Indireto:
Meu cabelo desta vez eu não gostei nem um pouco.

- Complemento Nominal:
Isso aí eu tenho dúvida.

- Predicativo do Sujeito:
É linda, a vista!

- Adjunto Adnominal:
Dois filhos lindos, ela teve.

- Adjunto Adverbial:
No inverno, ele costuma ficar doente.

Apesar das inversões acontecerem comumente em algumas línguas, no português, os primeiros estudos de vertente funcionalista se desdobraram, de modo elucidativo, a partir do trabalho de Eunice Pontes (1987), o qual se estrutura baseado em outra coletânea de outros trabalhos seus desenvolvidos entre 1980 e 1982 e, como já pontuado, referencia grande parte das pesquisas sobre *tópico* no PB até o momento.

2.2.3 O Tópico em Pontes (1987)

Os estudos linguísticos de Pontes (1987) buscam classificar uma tipologia do *status* do tópico no português brasileiro, a partir de um estudo descritivo sobre topicalização de Li e Thompson (1976), que defendem a tese de que as CT são presentes em todas as línguas naturais, mesmo apresentando distintos níveis na produção de línguas particulares. Segundo a linguista, Li e Thompson sugerem um

novo tipo das línguas, em que haja o predomínio das relações tópico-comentário. Para esses estudiosos

> As línguas seriam divididas em quatro tipos:
> a) línguas com proeminência de sujeito, em que a estrutura das sentenças é bem mais descrita como de sujeito-predicado;
> b) línguas com proeminência de tópico, em que a estrutura das Ss é mais bem descrita como de tópico-comentário;
> c) línguas com proeminência de tópico e sujeito, em que há as duas construções diferentes;
> d) línguas sem proeminência de sujeito ou tópico, em que o sujeito e o tópico se mesclaram e não se distinguem mais os dois tipos (Pontes, 1987, p. 11).

Pontes (1987, p. 11) apresenta algumas línguas como exemplos dessas tipologias: do primeiro tipo, têm-se, entre outras, as línguas indo-européias; do segundo tipo, cita-se o chinês, lahu, etc; do terceiro tipo, tem-se, por exemplo, o japonês; e um quarto tipo é o tagalog, um dos idiomas falados nas Filipinas. Porém, Li e Thompson advertem, pois, segundo eles, é difícil estabelecer o tipo de uma língua, já que a GT e a linguística observam sujeito-predicado como construção universal e, por essa razão, sempre descrevem as diferentes línguas da mesma forma.

Diante disso, surge a seguinte questão: o português está em qual desses tipos de língua? Dentro das características propostas por Li e Thompson, o português seria uma língua considerada com proeminência de sujeito, mas Pontes (1987) pontua que grande parte dos trabalhos e de pesquisas linguísticas sobre essa questão, na maioria dos casos, usam a descrição da língua escrita, mas as pesquisas com descrições da língua oral, geralmente, apresentam resultados surpreendentes de ocorrências de CT encontradas na língua espontânea no uso diário, tanto em quantidade quanto em variedades, o que indicaria uma língua em que dois tipos de línguas coexistem.

Pontes (1987, p. 12) apresenta alguns exemplo dos tipos comumente encontrados dessas construções.

Na língua oral:

- *Os livros*, eles estão em cima da mesa.

Na língua escrita:

- *A Maria*, essa não quer nada com o serviço.

Variedade comum na língua falada considerada variante:

- *Eu*, eu não quero saber dela.
- *Quanto a mim*, estou me lixando.

Topicalização:

- *Dessa cerveja* eu não bebo

Os estudos de Pontes culminaram no livro *O tópico no português do Brasil* (1987). Essa obra está dividida em sete capítulos, que abordam questões sobre o tópico, na língua escrita e na língua oral, além de tratar da ordem dos elementos da sentença.

Ao pontuar o pensamento funcionalista, inicialmente, torna-se importante descrever o que caracteriza as CT, na opinião da autora, pois, para ela, essas construções consistem do deslocamento de um elemento para o início, encabeçando assim, uma sentença, que pode ser composto de argumento e/ou adjuntos.

Decorrente desse deslocamento, o tópico apresenta uma posição na sentença, ou seja, constitui-se de um sintagma nominal colocado no início da oração, seguido de um comentário obrigatório, formando assim, o chamado *tópico-comentário*, que possui relação direta entre o tópico e o seu lugar na sentença.

No que diz respeito ao PB, comumente na modalidade oral, muitas sentenças podem iniciar com um SN, no entanto, não possuem características do sujeito gramatical, já que esse elemento, apesar de estar separado do restante da oração, em alguns casos, não apresenta concordância com o verbo, denomina-se, nesse caso, *tópico*.

Pontes (1987, p. 19-21), a fim de sanar alguns problemas envolvendo as estruturas tópico-comentário (discursivo) e sujeito-predicado (sintático), fez algumas distinções, a partir de orientações abordadas por Li e Thompson, como é possível

observar no Quadro 1, que apresenta as características das CT nas línguas de tópico:

Quadro 1 – Distinções entre as estruturas discursivas e sintáticas

Características	**Tópico-comentário (discursivo)**	**Sujeito-predicado (sintático)**
Definição	O tópico sempre será definido.	O sujeito pode ser indefinido.
Relações Selecionais	O tópico não precisa ter essa seletividade.	O sujeito possui relação direta com o verbo.
Verbo	Não determina o tópico.	É quem determina o sujeito.
Papel funcional	O tópico anuncia o comentário.	O verbo é a parte central da oração.
Concordância verbal	Raramente há concordância entre tópico e verbo.	Há concordância do sujeito com o verbo.
Posição no início da sentença	A posição do tópico está ligada à sua função no ato discursivo.	O sujeito pode ser apresentado no início, no meio ou no final da frase.
Processos gramaticais	O tópico é independente na sentença, não é governado por processos sintáticos.	O sujeito está submetido a processos como a passivização e a reflexivização, por exemplo.

Fonte: Pontes (1987, p. 19-21).

Já em relação às características das línguas de tópico, a autora apresenta um resumo pautado nos aspectos abordados por Li e Thompson como sendo típicas das línguas “tópico” comparadas ao português, demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Distinções entre as características da língua de tópico e do português

Características	Língua de tópico	Português
A construção passiva é marginal	O sujeito é tão importante quanto outro SN que não é o exigido pelo verbo se torna sujeito, marca-se o fato como “construção especial”.	Qualquer SN pode ser tópico.
Sujeitos vazios	Não possui sujeito em frases existenciais impessoais ou que façam referência a fenômenos atmosféricos.	Também não possui sujeito em frases existenciais impessoais ou que façam referência a fenômenos atmosféricos.
Duplo Sujeito	São construções típicas, em que o constituinte topicalizado e o sujeito aparecem na estrutura da sentença, mas são distinguidos pelo fato de o primeiro não ter concordância com o verbo.	Necessita do contexto para o entendimento.
Controle de co-referência	O tópico controla a co-referência no interior da sentença e não o sujeito.	Há diversos casos de co-referência por tópico, por pronomes e por supressão.
Restrições sobre o constituinte tópico	Qualquer elemento da sentença pode ser um tópico.	Também qualquer elemento da sentença pode ser um tópico.
Sentenças básicas	Possui sentenças propriamente básicas, apresenta argumentos e distribuição, sendo que as frases topicalizadas podem ser afirmativas, negativas, exclamativas, interrogativas e encaixadas	Também não há restrições. podendo ser afirmativas, negativas, exclamativas, interrogativas e encaixadas

Fonte: Pontes (1987, p. 21-24).

Pontes (1987) afirma que com essas características apresentadas

> ficou demonstrado que as Ss de tópico em português são comuns, que não há restrição quanto ao tipo de elemento da S que pode ser tópico. O português partilha com as língua Tp a maioria das suas características. As únicas características das línguas Tp arroladas por L&T que o português não tem são a codificação superficial (um morfema para marcar o tópico – embora eu suspeite que o “pronome-cópia” seja uma marca) e o verbo no final da S (Pontes, 1987, p. 25).

Outro ponto abordado por Li e Thompson, que Pontes conjectura haver um paralelo entre as línguas de Tp e o português, diz respeito à determinação do sujeito nas línguas Tp. Para a autora,

> Em português não temos nenhum sinal morfológico para distinguir sujeito de objeto. O que distingue sujeito de objeto para nós é a posição relativa da frase (o sujeito vem antes do verbo e o objeto vem depois do verbo) e a concordância (o verbo concorda com o sujeito, não com o objeto). Essas duas características, porém, se tornam irrelevantes para dizer se um SN é sujeito ou objeto porque o sujeito pode ser posposto e a concordância na língua coloquial costuma não existir (Pontes, 1987, p. 25).

No entanto, a autora chama a atenção para a questão da concordância, visto que, segundo ela, em pesquisas sociolinguísticas, já foi constatado que ao posicionar o sujeito posposto ao verbo não há concordância. Para Pontes, é comum, em turmas de “grau médio”, os estudantes, em sua maioria, analisarem o sujeito posposto como objeto ou não, especialmente na presença dos verbos “haver” ou “existir”.

Seguindo as ideias de Li e Thompson (1976), Pontes (1987), em seus estudos, aborda que as CT são estruturas que possuem aspectos relevantes quando aplicadas ao uso, pois, por meio delas, em um ato comunicativo, o interlocutor tem a possibilidade de dar destaque ao que se quer abordar já no início do seu discurso, podendo despertar o interesse do ouvinte/leitor, o que talvez não seria possível se posto no meio ou no final da sentença. Conforme já citado anteriormente, a autora classifica em:

a. Topicalização;
b. Deslocamento à Esquerda;
c. Tópico Sujeito;
d. Tópico Anacoluto.

Ao fazer uma discussão sobre essa classificação das CT, é possível apresentar os quatro tipos de estratégias de tópico propostas por Pontes (1987). Essas construções serão descritas e exemplificadas, de modo explicativo, incluindo breves discussões de alguns gramáticos.

2.2.3.1 *A Topicalização (TOP)*

Quando acontece o deslocamento de um dos complementos da sentença para o início da frase, subvertendo a ordem S-V-O; com isso, também apresenta como característica a existência de uma categoria vazia (Ø) no comentário dessa sentença, que poderia ser preenchida por esse complemento deslocado; como nos exemplos:

- *Esse doce* eu não como Ø.

- *O livro* eu leio Ø de um dia para o outro.

Nos exemplos acima, as expressões “Esse doce” e “O livro” desempenham a função de complementos verbais de “comer” e de “ler” e foram deslocadas para o início das sentenças, no entanto, esse espaço, além de preenchido por um complemento nominal, poderia também ser facilmente preenchido com termos que desempenham a função de objeto direto, objeto indireto ou adjunto nominal.

É possível afirmar que o tópico estabelece uma relação sintática com o comentário. Com isso, a topicalização acontece no momento em que um elemento da sentença é colocado à esquerda e deixa uma lacuna em seu lugar de origem, no comentário. Esse elemento pode desempenhar a função sintática de objeto direto, objeto indireto, adjunto nominal ou complemento nominal. Segundo Cunha (2010, p. 4), “Normalmente, esse elemento, se preposicionado na ordem direta, é despreposicionado quando passa a ocupar a posição de tópico”.

2.2.3.2 *O Deslocamento à Esquerda (DE)*

Quando se percebe a retomada do termo topicalizado à sentença-comentário, por meio do uso de expressão pronominal, chamado “pronome-cópia”, ou de outro elemento relacionado ao tópico; como é possível constatar nos exemplos seguintes:

- *A minha irmã* ela é formada em Letras.

- *As praias de Maceió* elas são lindas.

Nos exemplos anteriores, observa-se que “A minha irmã” e “As praias de Maceió” seriam o tópico, enquanto as expressões “ela” e “elas” são os pronomes nominativos de retomada.

Nesse modelo de construção acontece a associação sintática entre o tópico e o comentário. Tal qual a topicalização, um elemento da sentença é colocado à esquerda, no entanto, esse elemento não deixa uma lacuna no comentário, pois é preenchido por um pronome-cópia, que faz correferência ao tópico. Botelho (2010) complementa essa afirmação ao afirmar que esse preenchimento também pode ser feito por sintagmas nominais idênticos ou outras formas dêiticas e anafóricas e segue ao dizer que

> No deslocamento à esquerda, portanto, há um movimento de um termo da oração-comentário para a posição de tópico, que é gerado da mesma forma que nas línguas de tópico. O termo da oração-comentário que sofre o deslocamento para a posição de tópico pode exercer nela diferentes funções sintáticas (Botelho, 2010, p. 58).

2.2.3.3 *O Tópico Sujeito (Tsuj)*

Essa caracterização de tópico é comumente confundida com o sujeito gramatical, pois apresenta a ordem gramatical S-V-O, no entanto, não é a agente da ação expressada pelo verbo, ou seja, apenas é o termo em destaque, podendo denotar valor de lugar, de tempo, dentre outras questões gramaticais, conforme constatação nos exemplos abaixo:

- *Esse cômodo* bate uma brisa boa!

É possível ver no exemplo acima que o tópico “Esse cômodo” pode ser confundido facilmente como sujeito, especialmente no que diz respeito à concordância verbal, no entanto, ao analisar de modo mais atento, verifica-se que o termo não possui relação alguma com o verbo da sentença, que, nesse contexto, diz respeito a lugar.

Segundo registros, Pontes (1987) foi quem primeiro constatou as evidências desse tipo de tópico no PB e afirmou que há uma reanálise do tópico como sujeito, ele “está na posição do sujeito, que é a primeira da oração, e o ‘sujeito’ está na posição do objeto (depois do verbo, confunde-se essa frase com as de estrutura SVO, e a concordância passa a se fazer com o tópico-sujeito” (Pontes, 1987, p. 37).

Essa estrutura da sentença dispõe de uma construção que aparenta a ordem direta S-V-O, pois é constituída de um SN no início da sentença, seguido de um verbo e de outro SN. Comumente, o SN do início da sentença concorda com o verbo, o que resulta em um falso S-V-O, no entanto, esse SN é um tópico, pois está relacionado a um lugar ou a um adjunto. Pontes (1987, p. 35) comenta a singularidade desse tipo de construção ao destacar que: “Elas têm sempre o sujeito (ou o que seria sujeito na ordem direta) posposto. Como o tópico está na posição inicial da oração, ele se confunde com um sujeito e a ordem da frase dá aparência perfeita de uma ordem de SVO”.

2.2.3.4 *O Tópico Anacoluto (Tanac)*

Por não haver semelhanças com as características anteriores, Li e Thompson denominam “duplo-sujeito”, termo que Pontes diverge, é considerada por muitos autores a genuína construção de tópico nas línguas com proeminência de tópico, pois apresenta um possível sujeito topicalizado e outro sintático por meio de uma sentença completa, cumprindo o primeiro a função de um pré-anúncio e mantendo uma relação semântica entre o tópico e o comentário, não existindo assim, um deslocamento de elementos e nem relação argumental com o verbo; observe os exemplos:

- *Mpb*, eu gosto de Djavan.

O exemplos acima apresenta “Mpb” como uma expressão que possui relação de ordem semântica com a sentença seguinte a ela, não havendo assim, relação sintática entre a expressão e sua respectiva sentença.

Na GT, essa forma de ocorrência é chamada “anacoluto”. Esse formato apresenta um SN no início da sentença, que declara o tema e, seguidamente, um

comentário sobre esse SN; entretanto, não existe relação sintática entre o SN e o comentário, já que o comentário por si só já apresenta uma sentença de sentido completo: sujeito + predicado. A relação entre o tópico e o comentário é absolutamente semântica, conforme acrescenta Cunha (2010), como sendo:

> Um tipo de sentença em que a relação entre tópico e comentário não pode ser estabelecida no nível sintático e sim no semântico-discursivo. Sentenças de duplo sujeito não podem ser explicadas como derivações de sentenças sujeito-predicado pelo deslocamento para a esquerda de um elemento da estrutura frasal, deixando em seu lugar ou não um pronome cópia (Cunha, 2010, p. 55).

Pontes (1987) reforça que é muito recorrente encontrar o *Tanac* tanto na língua falada quanto na língua escrita, contudo, na escrita formal, isso acontece de maneira diferenciada.

> A norma gramatical contraria o uso do que os gramáticos chamam de "anacoluto", e então o escritor que internalizou estas normas "conserta", as frases que teimam em irromper de acordo com a estrutura de tópico. E frequentemente, disfarça-as sob a forma de "quanto a isso", "voltando a tal assunto" etc (Pontes, 1987, p. 40).

A autora (p. 40) ainda acrescenta que ao analisar as Construções de Tópico não há como não se colocar, necessariamente, no nível do discurso. Segunda ela, o modo de interpretar semanticamente o tópico vai depender do contexto, seja ele discursivo ou pragmático. Sendo assim, existe a obrigatoriedade de ultrapassar os limites de uma análise estritamente sintática.

Ao se debruçar em estudos mais recentes sobre tópico, é possível encontrar registros feitos também por Bagno (2012), em que o autor também se dedica ao fenômeno tópico-comentário.

2.2.4 O Tópico em Bagno (2012)

Com uma proposta sociolinguística, Marcos Bagno (2012, p. 210) em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* estuda a língua portuguesa e se posiciona afirmando que "a condição de língua materna hegemônica, além de língua oficial do Estado, só existe no português brasileiro e no português europeu", com isso, dentre outros pontos, ele busca demonstrar a distinção do português brasileiro

de outras manifestações da língua pelo mundo. Para esse objetivo, o linguista dialoga com estudos que permeiam o universo de estudos do texto, do discurso, da conversação, da enunciação, da variação linguística e da gramática funcionalista.

Ele trata a questão das Construções de Tópico ao discutir sobre a relação existente entre verbo e nome, além de evidenciar a existência do tópico-comentário e a sua importância; o autor cita que "a linguística vem examinando há muito tempo: *substância/acidente*, *objeto/evento*, *tópico/comentário*, *tema/rema*, *dado/novo*, além, é claro, da [...] oposição *sujeito/comentário*" (Bagno, 2012, p. 440).

Bagno (2012, p. 472) ilustra o fenômeno com os dois exemplos a seguir:

- O Alfredo^{s} adora^{v} o Recife^{c}.

- O Recife^{c} o Alfredo^{s} adora^{v}.

No primeiro exemplo citado, ele apresenta a sentença na chamada *ordem direta*, que é a ordem "neutra" ou não marcada na língua portuguesa, sem dar ênfase a nenhum elemento; já no segundo exemplo, o linguista acrescenta que houve o deslocamento do elemento *Recife* e nomeia o fenômeno como *deslocamento à esquerda,* diferentemente da expressão *topicalização* usada por Pontes (1987).

O autor pontua

> Quando um constituinte da sentença sofre esse deslocamento à esquerda, dizemos que ele foi **topicalizado**, isto é, se transformou no **tópico** (no tema, no assunto) para o qual o falante quer chamar a atenção, que o falante quer enfatizar, pôr em destaque (Bagno, 2012, p.472, grifo próprio).

Seguinte a esses exemplos, o autor enfatiza que as CT são muito comuns no PB e também em outras línguas, como o espanhol, o francês, o inglês; no entanto, no PB acontecem algumas características que não acontecem em outros idiomas. Ao usar a nomenclatura *deslocamento à esquerda* ao invés de *topicalização,* Bagno (2012) pontua que a distinção entre essas características diz respeito à estratégia empregada na construção do processo linguístico.

A primeira característica abordada por Bagno (2012, p. 472) é que “o *buraco* deixado vago pelo objeto direto após o verbo não é preenchido com um pronome anafórico, como poderíamos esperar em português *clássico*”. Como no exemplo:

- O Recife, o Alfredo adora-o.

Nas línguas citadas anteriormente, não aconteceria dessa forma, pois a presença do pronome-cópia seria praticamente obrigatória. “Nessas línguas, um verbo transitivo direto não pode ficar sozinho, desacompanhado de seu complemento” (Bagno, 2012, p. 473).

Na segunda característica, o linguista afirma que o DE pode ser feito por outros constituintes da sentença além do objeto direto. Bagno (2012, p. 473) ilustra os fenômenos com os exemplos abaixo:

Adjunto adverbial:

- *Todo santo dia* a Lurdes tem vindo aqui em casa.

Objeto indireto:

- *Para Eunice* você já telefonou?

Complemento nominal:

- *Daquelas brigas diárias* minha mãe não tem nenhuma saudade.

Predicativo:

- *Tão feliz* a noiva parecia quando saiu da igreja!

Agente da passiva:

- *Por todos* você sempre foi muito admirado.

Adjunto nominal:

- *De laranja* eu pedi o bolo e não de fubá.

Sujeito:

- *O prefeito* com esses atrasos todos na obra está furioso.

Outra característica citada pelo autor de CT muito recorrente no PB “é o *apagamento da preposição* quando o elemento que, na ordem direta, seria seu *consequente* sofre deslocamento à esquerda” (Bagno, 2012, p. 473). Conforme o exemplo citado pelo autor:

- nós comemos muita comida típica... tanto em Recife quanto em Salvador... ø as comidas baianas eu gostei muito sabe? [ø = *de*] (NURC/RJ/328)

Outra questão pontuada e exemplificada por Bagno é a do *apagamento do pronome-cópia* nas CT, pois, segundo ele, seria uma característica própria do português brasileiro, o que não aconteceria em outras línguas como o francês e o inglês.

- *Esse computador* eu comprei ontem.

Observa-se que o pronome-cópia ‘o’ não aparece junto ao verbo na sentença.

De modo sintético, Bagno (2012) destaca, em sua obra, que todas as Construções de Tópico fazem parte da Topicalização, já que o que as diferem seriam as estratégias usadas para cada construção.

Silva (2005; 2011) é outro linguista da atualidade que se debruça nos estudos sobre tópico, em que o autor se dedica e discute sobre essas construções sob o viés do funcionalismo.

2.2.5 O tópico em Silva (2005; 2011)

Para Silva (2005; 2011), com base nas propostas teóricas de Lambrecht (1994) e Li e Thompson (1976), “o termo *tópico* é bastante veiculado no âmbito da literatura linguística, seja ela de base formal ou funcional” (Silva, 2005, p.185). Segundo o autor, é um assunto que deve ser tratado com cuidado, pois “nem toda estrutura linguística que recebe o rótulo de tópico dispõe da mesma modelagem” (Silva, 2011, p. 23); por esse motivo, o linguista faz uma distinção clara entre *tópico marcado* e *tópico discursivo*.

Para esse pesquisador, no que diz respeito ao *tópico marcado* o foco do estudo será a sentença, por isso também é chamado tópico sentencial por alguns linguistas. Salienta que o fenômeno se manifestará “no âmbito da sintaxe sentencial, em estruturas do tipo tópico/comentário, logo num nível mais restrito do que o nível do texto propriamente” (Silva, 2011, p. 14). Segundo ele:

> Muito embora reconheçamos que tanto o tópico discursivo quanto o marcado sejam motivados, efetivamente, pelo uso da língua, por conseguinte, pelo discurso, entendemos que são objetos de estudo distintos, já que sua escala de abrangência também é distinta (Silva, 2011, p. 14).

Segundo Silva, o português, a exemplo de outras línguas, há contextos em que o falante quebra a “ordem preferencial” que o discurso se organiza – SVO – indo além da seleção verbal, sendo feita por um sujeito sintático. Com isso, existem outras implicações, sendo que a relação estabelecida, por exemplo, é referencial/semântico-pragmática. O autor considera que, de acordo com perspectiva adotada, a sintaxe está a serviço da semântica e da pragmática.

Já no que diz respeito ao tópico *discursivo*, o autor cita Jubran (2006), que na perspectiva textual-interativa focaliza a atenção no texto, tendo nos enunciados uma construção colaborativa pelos falantes, em que o entrosamento é construído em torno de um objeto-de-discurso, ou tópico proeminente. Para Jubran (2006)

> O tópico decorre, portanto, de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada em um complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o grau de conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam (Jubran, 2006, p. 90, a*pud* Silva, 2011, p. 13).

Silva (2011) pontua que o tópico discursivo compreende duas propriedades:

(i) a *centração* – em que os interlocutores constroem seus enunciados sempre sobre dados referentes, que estão relacionados entre si e apresentam importância numa determinada passagem do texto;

(ii) a *organicidade* – trata-se das interdependência tópica de um determinado discurso, que se estabelecem, de modo concomitante, no plano hierárquico e no plano linear.

Em concordância com Silva (2011), é importante salientar a diferença existente entre o *tópico discursivo* e o *tópico marcado,* também chamado *sentencial*, ao discorrer sobre as CT. Em relação ao *tópico discursivo* pode-se afirmar que está centrado no texto, ou seja, de certo modo, ele é indispensável para a compreensão do texto, pois mesmo não estando explícito nele, o tópico discursivo condiciona a interpretação de cada unidade do texto e dissolve, junto ao contexto, possíveis equívocos ou interpretações duvidosas quanto à construção linguística.

O título da tese de Silva (2011) "*Essa bolsa*, é as minhas coisas do carro" (grifo próprio), expressão coletada em conversa informal, serve de exemplo para refletir sobre a maneira como o falante avalia uma sentença, pois caso seja vista, isoladamente, a tendência será observá-la à luz da gramática normativa, se certa ou errada; no entanto, quando aplicada de maneira contextualizada, no instante real de produção, o falante a compreende com clareza, já que é uma construção da própria língua portuguesa.

Ao destacar as contribuições apresentadas por Silva (2011), é possível observar que o autor discorre sobre tópico de modo aprofundando, com maior visibilidade para o "tópico marcado" que, na oportunidade, é o objeto do seu estudo. O seu trabalho é organizado em três etapas e segue o roteiro apresentado nas subseções seguintes.

2.2.5.1 *Estruturas de Tópicos*

Essa parte trata de como as estruturas de tópicos se fundamentam, tomando por base alguns trabalhos sobre as Construções de Tópico marcado do português brasileiro. De acordo com Silva (2011), torna-se importante analisar a *Gramática do Português Falado (GPF)*, obra que descreve o português falado no Brasil e suas principais contribuições sobre o tópico sentencial.

Sobre essa questão, Silva (2011, p. 24) pontua que a GPF "dispõe de uma posição fixa: antes do sujeito, o que, sob o aspecto posicional, muitas vezes pode distingui-lo do foco ou do subtópico, cujas posições em geral não coincidem com a de tópico", além de citar que o seu interesse ao estudar o fenômeno seja, estritamente, no nível funcional. O autor ainda apresenta alguns conceitos sobre

tópicos e a sua posição na sentença citados por Tarallo *et al.* (2002, p. 27), em que os autores denominam de funcional-lógico-discursivo.

> (...) considerou-se o tópico e o antitópico como um tipo de adjunção, por não participarem necessariamente da estrutura temática do verbo, sendo, portanto, analisados como ruptores nas margens da sentença. (...) Todavia, considerando-se o português uma língua de tópico (...) passamos a interpretar a relação entre o sintagma tópico e a sentença como uma relação sintática de predicação (...) e esse SN como tipo de sujeito não temático (Tarallo, 2002 a*pud* Silva, 2011, p. 25).

Esses linguistas reconsideram as propriedades do tópico, quando assumem que os elementos que antes eram marginais, integram a base sintática da análise. Esclarecem que a posição de tópico não é preenchida, esse espaço vazio é um pronome nulo, como acontece com o sujeito referencial nulo. Posteriormente, os pesquisadores concluem "que há a necessidade de um trato mais qualitativo dos dados, principalmente no que concerne a entidades como tópico, antitópico e expletivo Ø, uma vez que estas categorias não estão 'funcionalmente claras'" (Silva, 2011, p. 26).

Seguidamente, Silva cita uma clássica distinção realizada por Ross (1967) entre topicalização e deslocamento à esquerda, em que

> A diferença básica reside no fato de o SN externo estabelecer vínculo com uma categoria vazia ou pronome da sentença seguinte. Quando a relação dá-se com uma categoria vazia, há topicalização; quando a relação é estabelecida com o pronome, há o deslocamento à esquerda (Silva, 2011, p. 26).

Como forma de apresentar um contraponto, o pesquisador cita o posicionamento de Pontes (1987), quando a autora aborda que o português falado no Brasil possui outro tipo de construção do tópico, o que não ocorre em outras línguas, conforme os seguintes exemplos citados pela autora, em que é possível observar que se trata de uma variação livre e não de uma distribuição complementar.

- *Aqueles livros da coleção SS*, eu comprei um *deles* por US$ 40. (grifo próprio)

- *Aqueles livros da coleção SS*, eu comprei um *Ø* por US$ 40. (grifo próprio)

Após alguns apontamentos esclarecedores de teóricos sobre a construção de tópico, como: Tarallo *et al*. (2002), Berlink, Duarte e Oliveira (2009), Perini (1996), Brito, Duarte e Matos (2003), Pontes (1987), Li e Thompson (1976), o pesquisador sinaliza que não é possível atribuir uma noção singular a tópico, pois é necessário observar os critérios teórico-metodológicos adotados no momento da descrição.

2.2.5.2 *Tópico enquanto Categoria Linguística*

Nessa parte do seu trabalho, o autor fala sobre as propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas das Construções de Tópico marcado e de como essas propriedades interagem no discurso; assim como, traz uma discussão da noção de estrutura da informação (EI), segundo Lambrecht (1994), e a maneira como as estratégias de codificação funcionam na língua. Sobre a EI, Silva (2011, p. 84) destaca que "tem sido objeto de interesse de diversos estudiosos da linguagem, há bastante tempo, com a finalidade de se entender de que forma os sujeitos organizam o seu discurso para veicularem informações e comunicarem-se com os outros".

Sob o ponto de vista *sintático*, o linguista descreve o tópico por dois vieses: (I) o que leva em conta a terminologia tradicional, que, segundo o autor, traz limitações à descrição; e (II) o que defende a ideia de Perini (2006), em que a categoria tópico, pode ser vista sintaticamente, e não descritivamente, conforme a gramática normativa ou qualquer outra perspectiva que não estude a língua falada.

Já em relação às *propriedades semânticas*, Silva (2011, p. 76) afirma que "as Construções de Tópico são bastante produtivas, embora envolvam processos pouco claros".

De modo geral, o autor divide a semântica das Construções de Tópico em dois grandes e importantes blocos:

(I) quanto ao papel temático, quando o tópico é incorporado à sentença-comentário; e

(II) quanto às relações de continência, é uma possibilidade, quando o tópico não estiver vinculado sintaticamente à sentença-comentário.

No que diz respeito às *propriedades pragmáticas*, o autor fala do jogo de cooperação, em que falante e ouvinte partilham e operam com regras específicas.

Para Silva (2011, p. 82) “as construções da língua se dão num dado contexto; nele um falante tem uma intenção comunicativa e partilha-a com o ouvinte, porém o faz fornecendo-lhe determinadas pistas”.

Nesse contexto, o pesquisador concorda com a ideia de Pezatti (1998, p.133) que defende que “só é possível compreender adequadamente as expressões linguísticas se elas forem consideradas operando em circunstâncias efetivas de interação verbal”, e complementa que tal afirmação é essencial para a descrição dos aspectos pragmáticos envolvidos nas construções do tópico marcado.

O autor segue pontuando que para uma análise do tópico é necessário o envolvimento de três fatores:

> a) Pragmaticamente, “as informações do istado” é o tópico da sentença, é sobre ele que se vai falar algo e isso determina a direção do discurso; além disso, os interactantes têm de agir colaborativamente para que haja comunicação – isso envolve desde as questões puramente linguísticas até aquelas de natureza externa à língua;
> b) Semanticamente, percebe-se uma relação de continência explicitada por meio do jogo pergunta-resposta: a entrevistadora fala em jornal e o informante, em informações. Obviamente, eles sabem que jornal contém informação, ou que existe uma relação intrínseca entre informação e jornal. Ainda podemos afirmar que o tópico “*as informações do istado*” sofre a ação de ser *bloqueadas*, logo, ele exerce o papel temático de paciente com os seguintes traços semânticos: [-humano], [-animado], [+definido], [+comum] e [+não contável];
> c) Sintaticamente, o tópico está em posição inicial, é formado por um SN, o qual apresenta um determinante, mais um núcleo e um modificador. O tópico “*as informações do istado*” ainda estabelece vínculo sintático com a sentença comentário por meio da correferência com a forma pronominal “elas” (Silva, 2011, p 94).

Após aprofundadas discussões, Silva (2011) sintetiza que a regência dos processos sintáticos, assim como os semânticos, são regidos pela estruturação pragmática.

2.2.5.3 *A proeminência de tópico no Português do Brasil*

Nessa etapa, o linguista faz um levantamento das ocorrências de Construções de Tópico marcado no português brasileiro, a fim de fazer um esboço da estrutura e funcionamento dessas construções, além de discutir sobre o *status* dessa língua no processo de mudança para a proeminência de tópico.

Silva (2011) considera a noção de estrutura da informação proposta por Lambrecht (1994) uma das mais completas para a descrição do tópico marcado, pois diferentemente de outras perspectivas teóricas, em que os aspectos formais (sintaxe) se destacam dos demais, a abordagem contempla igualmente a sintaxe, a semântica e a pragmática.

O autor também reconhece que o PB, no momento do estudo, sinaliza para estruturas sujeito-predicado, assim como, para estruturas tópico-comentário. No entanto, reforça a necessidade de uma pesquisa de cunho quantitativo de frequência, que possa verificar a forma que essas duas estruturas – Tp e Sp - "concorrem" na língua.

2.3 A Classificação das Construções de Tópico no corpo de dados

Nesta pesquisa, a coleta de dados terá como recurso 56 (cinquenta e seis), sendo 28 (vinte e oito) textos da modalidade oral e 28 (vinte e oito) da modalidade escrita, que servirão de meio para extrair sentenças que apresentem as características de CT, segundo a classificação difundida por Pontes (1987). Com isso, é importante destacar que essas CT serão abordadas e discutidas, tanto no nível sintático (tópico sentencial): Topicalização, Deslocamento à Esquerda e Tópico-sujeito, quanto no nível semântico-discursivo (tópico discursivo): Tópico-anacoluto.

Com isso, inicialmente, vale a reflexão de que este estudo, de cunho sociolinguístico, não poderia desconsiderar a sala de aula, quanto espaço da coleta dessas construções e onde esse fenômeno é evidenciado, tanto na fala quanto na escrita, dos estudantes. Por esse motivo, no contexto atual, será falado também da Sociolinguística Educacional que de modo colaborativo é vertente da Sociolinguística Laboviana, pois analisa sistematicamente os fenômenos linguísticos que se realizam nesse ambiente institucional escolar, demonstrando assim, que são o retrato da realidade linguística de uma determinada comunidade de fala, resultante das práticas sociais dos indivíduos aqui representados.

É nesse contexto teórico que esta pesquisa apresenta um estudo sobre as Construções de Tópico, seguindo o perfil de algumas outras pesquisas, como as de Silva (2013); Sene e Sandes (2020); Souza, Matos e Valadares (2021), que se

debruçam em análises linguísticas de fenômenos coletados no contexto escolar e que, além de corroborar com o meio acadêmico, propõem aos docentes da Educação Básica reflexões e suportes pedagógicos com a finalidade e a possibilidade de uma mudança de atitude.

Em concordância à Bortoni-Ricardo (2005),

> Não defendemos a variação *per se*, mas sim a análise do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume. A atenção do estudioso deve estar voltada para os padrões de emprego da variação e para os significados que essa tem no processo interacional dos atores ali envolvidos. Os significados que a variação assume podem variar muito. Para alguns alunos, por exemplo, o uso do dialeto vernáculo pode ser indicador de inserção numa cultura de rua que prezam; para outros o domínio de estilos monitorados representa prestígio. Entre os professores, do mesmo modo, haverá aqueles que atribuem valor muito negativo à variação e que a veem como uma característica natural dos alunos, indicadora de sua cultura (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 132).

Seguindo o pensamento da autora, que reconhece a relevância dos estudos variacionistas, esta pesquisa estuda as Construções de Tópico, de modo que as análises apresentadas sirvam também de contribuição para o ensino de língua portuguesa.

Com isso, vê-se que é necessário romper alguns paradigmas, tradicionalmente, instituídos na esfera educacional e na prática escolar, ao desenvolver pesquisas que tratam a análise linguística de um fenômeno que comumente não seria abordado no ambiente institucional, mas que é observado de modo recorrente na produção linguística dos estudantes, quando esses estão sob monitoramento ou não.

Esse panorama desafiador é posto, devido ao fato de que, comumente, alguns assuntos só são debatidos em sala de aula quando apresentados pela Gramática Tradicional e, conforme já pontuado, apesar de a GT considerar alguns fenômenos linguísticos, a exemplo das *Construções de Tópico,* como um de seus assuntos, esses fenômenos são vistos, simplesmente, como um desvio normativo, o que recorrentemente é desconsiderado no ambiente escolar.

Nesse ambiente institucional, sabe-se que as CT, quando encontradas em textos literários, possuem valor positivo, no entanto, quando identificadas em outros gêneros textuais os seus usos devem ser evitados, pois são caracterizadas, de certo modo, como “vícios de linguagem”. Entretanto, mesmo diante dessa realidade,

estudos recentes (Cavalcante da Cunha, 2010; Torres, 2018) comprovam que é possível verificar que as evidências das CT em textos coletados em aulas de língua portuguesa demonstram variabilidade de traços nas produções textuais dos estudantes. Logo, verifica-se que as CT encontradas nesses textos podem ser analisadas e estudadas, tanto sob a perspectiva sintática, em que os fenômenos serão analisados na sentença; quanto na discursiva, o que possibilita um estudo de modo mais amplo no texto.

Ao analisar as CT nos textos coletados, observa-se que existe um ponto importante a considerar, que é o uso gramatical e o comportamento dos falantes/escritor frente à realidade linguística de algumas definições sintáticas. Uma observação relevante diz respeito à presença (ou não) de preposições, quando acontece o deslocamento de alguns termos para o início da sentença e como, a partir da presença ou ausência dessa preposição, será definido esse termo, que a depender do contexto poderá ser um tópico ou um adjunto.

Pezatti (2001), seguindo uma perspectiva funcionalista, afirma que, independentemente de ser um tópico (sem preposição) ou um adjunto (com preposição), ambos possuem a mesma função, a de Orientação, ou seja, “auxiliam o interlocutor/ouvinte na identificação das coordenadas essenciais para a ancoragem do conteúdo da proposição com relação a pessoa, tempo, espaço ou outras circunstâncias” (Pezatti, 2001, p. 1).

Segundo a autora, o Tópico, abordado em sua obra como ‘Tema’, tem como função “especificar um conjunto de entidades com relação às quais a oração seguinte apresenta alguma informação relevante” (p. 2), isso significa que estrategicamente o falante destaca alguma entidade sobre a qual se vai produzir uma informação, a fim de que o ouvinte seja orientado a respeito do conteúdo da frase que deverá interpretar.

Já sobre o Adjunto, descrito como ‘Localização’ por Pezatti, “é usada para situar as contribuições subsequentes de um discurso com relação às coordenadas de tempo e espaço” (Pezatti, 2001, p. 3), o que orienta o ouvinte para um espaço-temporal não concomitante ao instante da enunciação.

Sendo assim, é possível observar que a omissão da preposição terá papel importante, no que diz respeito à carga informacional da sentença, pois o tópico incidirá diretamente no comentário; enquanto a presença da preposição sinalizará

uma marcação temporal ou espacial, ou seja, passará por um processo de adjunção, permitindo a expansão da sentença, sem modificar a carga informacional.

Em concordância a esse pensamento, a classificação instituída na análise do *corpora* desta pesquisa, conforme já pontuado anteriormente, será pautada na classificação de Pontes (1987), no entanto, de modo colaborativo aos estudiosos da língua portuguesa, incluindo os docentes de língua materna da Educação Básica, haverá uma apresentação mais didática, com especificidades de ordem sintática e alguns termos e esclarecimentos comparativos com a Gramática Tradicional.

Destacam-se, assim, as seguintes classificações que envolvem as Construções de Tópico nesta pesquisa:

2.3.1 Topicalização

Trata-se da inversão da ordem canônica: S-V-O, com o deslocamento de um complemento da sentença para o início da frase; deixando uma categoria vazia (Ø). Segundo Pontes (1987), esse complemento pode ser preenchido por um adjunto adnominal ou por um complemento verbal, que pode desempenhar a função de um objeto direto ou de um objeto indireto (com ou sem preposição).

Para uma melhor ilustração, aqui serão acrescentadas nomenclaturas à *Topicalização* proposta por Pontes (1987), conforme a função desse complemento:

2.3.1.1 *TOP-AN*

- *O presidente* Ana ouviu o discurso Ø.

Nessa construção, a topicalização é evidenciada no início da sentença, por meio do termo deslocado que exerce a função de um *adjunto adnominal* “O presidente” do nome “discurso”*,* que gramaticalmente deveria vir com a preposição “de” acrescentado a esse nome “discurso do presidente”, sendo a ordem direta da sentença: Ana ouviu o discurso do presidente.

2.3.1.2 *TOP-CV*

Distintamente à construção anterior, essa classificação evidencia como tópico um complemento verbal, a depender do contexto. Como no exemplo:

- *Vestido azul,* eu não tinha Ø.

A topicalização aqui representada pelo trecho “Vestido azul” tem deslocamento do *complemento* do verbo “ter” para o início da sentença, deixando o espaço desse complemento vazio. Na ordem direta, a sentença ficaria “Eu não tinha vestido azul”, não colocando em evidência nenhum elemento.

Nesse tipo de construção, o complemento verbal pode vir acompanhado ou não de uma preposição, conforme a função desempenhada, podendo ser de:

- Objeto Direto: *A torta de maçã* Márcia comeu uma Ø.

O trecho “A torta de maçã” trata-se de uma Topicalização, pois é o complemento do verbo “comer”, que é deslocado para o início da sentença e deixa o espaço de um *objeto direto* vazio. Observe que canonicamente a frase acima ficaria “Márcia comeu a torta de maçã”. Observe também:

- Objeto Indireto Preposicionado*: Dos dias nublados,* os seus familiares do sul não gostam Ø.

O termo “Dos dias nublados” diz respeito à Topicalização na sentença acima, já que o *objeto indireto (com preposição)* é disposto no começo da frase, deixando o espaço do complemento do verbo “gostar” vazio. É possível constatar que na ordem direita o termo topicalizado preencheria a lacuna do objeto indireto do verbo: “As suas amigas do sul não gostam dos dias nublados”. Agora veja:

- Objeto Indireto Não Preposicionado*:* Todos os campeonatos, ele assiste Ø.

Neste modelo, representado no exemplo acima por “Todos os campeonatos”, além de o elemento da frase ser deslocado para o início da sentença, deixando um espaço vazio, também se trata de um objeto indireto sem a representação de uma preposição, o que segundo conceito estabelecido na GT não seria um fenômeno aceitável, visto que, tradicionalmente, o objeto indireto deve ser preposicionado, ou seja, obrigatoriamente deveria vir acompanhado de uma preposição. No entanto, aqui não é possível identificar a preposição do verbo “assistir”, mesmo que, nesse contexto, necessitaria da preposição “A”. Ao seguir a ordem canônica tal sentença ficaria “Ele assiste a todos os campeonatos”. Duarte (2003), em seus estudos sobre o fenômeno no português europeu, define essa construção como *Topicalização Selvagem.*

2.3.2 Deslocamento à Esquerda

Neste modelo de construção, ocorre a retomada do termo topicalizado na sentença-comentário, através de um “pronome-cópia” ou de outro elemento que possua relação com o tópico; o que, neste estudo, receberá as nomenclaturas:

2.3.2.1 *DE-PC*

- *A borda da piscina* ela era muito escorregadia.

Trata-se de um deslocamento do elemento “A borda da piscina” à esquerda, em que a retomada é feito por meio do *pronome* “ela”.

2.3.2.2 *DE-EN*

- *A história* os relatos são verídicos.

O deslocamento à esquerda, nesse caso, é manifestado através de “A história” e retomado por outro *elemento nominal* “os relatos” que, nesse contexto, não é um pronome.

2.3.3 Tópico Sujeito

- *A Avenida Fernandes Lima* já há bastante carro.

O exemplo acima apresenta uma estrutura semelhante à ordem canônica (S-V-O), porém o termo “A Avenida Fernandes Lima”, que poderia ser confundido facilmente com um sujeito gramatical, faz referência a lugar e não possui relação com o verbo da sentença. Essa forma de construção geralmente possui um verbo impessoal e está relacionada a lugar, a tempo e a outras questões gramaticais, além de não ser o agente da ação verbal.

2.3.4 Tópico Anacoluto

- *Televisão*, os filmes são muito repetitivos.

Diferentemente dos modelos anteriores, esse modelo de construção apresenta primeiramente um suposto sujeito topicalizado, que semanticamente faz um pré-anúncio e não possui relação argumental com o verbo, e um sujeito sintático, que faz parte de uma sentença completa, dando a ideia de um duplo sujeito. No entanto, nesse contexto, vê-se que a relação do elemento topicalizado “Televisão” com a frase “os filmes são muito repetitivos” é puramente semântica, não existindo assim, qualquer referência com o verbo “ser”.

2.4 Uma breve reflexão sobre a Sociolinguística e a análise de textos escolares

Com este estudo das Construções de Tópico, é possível constatar que a sociolinguística traz para o ensino da língua portuguesa relevantes discussões no campo da educação, já que a sala de aula é um espaço onde a diversidade linguística fica bastante evidente, seja nos discursos cotidianos ou nas atividades propostas pelos docentes. Com isso, surgem as oportunidades para a observação das práticas linguísticas, que possibilitam pensar sobre antigos posicionamentos, muitas vezes, partícipes do senso comum.

Factualmente, as formas linguísticas que não caracterizam a padrão não são vistas com relevantes nas aulas de língua portuguesa, já que a instituição escolar se dedica unicamente ao estudo da Gramática Tradicional, conforme aconselha grande parte dos docentes de língua portuguesa, mas que, de certo modo, contraria os pesquisadores de SE, quando esse estudo é imposto como exclusivo nesse ambiente, já que essa vertente propõe uma visão voltada às variedades linguísticas e de como deve ser conduzido o ensino da língua.

Percebe-se também que ainda existe certo preconceito em relação a estudos voltados à diversidade linguística, tanto por parte dos estudantes quanto dos seus familiares, assim como, por parte de alguns professores que preferem apresentar uma linha mais tradicional da língua; visto que ao encontrar essas variedades em distintos contextos comunicativos, elas, na maioria das vezes, não possuem características, ficando distante daquilo que é definido pelas regras da GT, e isso comumente é visto como erro pela sociedade brasileira.

> Sendo o Brasil um país heterogêneo cultural e linguisticamente, visto que desde a sua colonização vivenciou o contato com diversos povos e seus costumes, seria natural que essas diferenças fossem debatidas nas salas de aulas, já que a escola é um espaço social adequado para o esclarecimento e o entendimento de tais distinções; no entanto, tem sido ao longo do tempo o principal lócus de preconceitos linguísticos, quando as variedades linguísticas que se distanciam da norma culta são rotuladas como erradas (Saraiva, 2019, p. 25).

Nas aulas de língua portuguesa, não é raro os professores se depararem com formas linguísticas distintas nas produções textuais dos estudantes, já que esses fenômenos são colocados naturalmente em seus textos, pois eles reproduzem os costumes, os gostos e, consequentemente, os falares vivenciados por eles no meio social. Os estudantes, caso não tenham uma orientação fundamentada nas variedades linguísticas, não percebem a necessidade de adequação dessas estruturas nos diferentes contextos que circulam.

Sendo assim, observa-se que, no Brasil, os estudos sociolinguísticos possibilitam conhecer o contexto histórico do português e, com isso, contribuir na reflexão de determinadas variações encontradas nos textos orais e escritos coletados no espaço institucional escolar, que manifestam, em sua maioria, as práticas sociais dos falantes da comunidade ali representada.

Para Labov (2008 [1972], p. 184), os estudos linguísticos abrangem, na prática, os campos da Fonologia, Morfologia, Semântica e Sintaxe, o que esclarece que, ao tratar do estudo da língua aplicado ao contexto social, a teoria abordada pela sociolinguística laboviana não se restringe a descrever a fala, mas alcança todas as estruturas linguísticas, a fim de verificar o uso da língua e evidenciar suas possibilidades.

O linguista reforça ainda que para contribuir, de modo significativo, com os estudos sobre o funcionamento da língua, é necessário ir além da área da Fonologia, já que, se houver mudanças fonológicas, tais alterações poderão refletir em mudanças morfológicas, que, consequentemente, influenciarão em mudanças sintáticas e discursivas. Diante disso, indaga-se: qual o ambiente que melhor propicia recursos para análise da escrita, assim como da oralidade, senão o escolar?

Atualmente, a escola é um espaço onde o olhar para o funcionamento da língua materna deve estar voltado em todas as suas estruturas, no entanto, os estudos sociolinguísticos brasileiros só iniciaram nesse ambiente, de modo mais evidente, a partir da década de 80, quando, no ensino da língua, percebeu-se a necessidade de abordar a heterogeneidade linguística e suas implicações. A sociolinguística contribui para a educação ao apresentar um norteamento aos docentes de como agir diante de práticas e de metodologias que viabilizam vivências que respeitam a diversidade linguística dos discentes.

Sobre isso, Labov (2003 a*pud* Coan e Freitag, 2010, p. 178) reconhece que há variação na linguagem e que os falantes alternam as suas falas devido a alguns condicionamentos, como: “a) relações simétricas ou assimétricas entre falante e interlocutor, particularmente, relações de poder e solidariedade; b) contexto social (casa, escola, trabalho, igreja, vizinhança); c) tópico discursivo”.

Sendo assim, e reafirmando toda a teoria laboviana, é possível verificar que existem algumas mudanças no cenário educacional em relação ao estudo da variação linguística. Em conformidade a essa teoria, despontam documentos que norteiam a prática pedagógica na Educação Básica, vigentes na atualidade, como a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018), além de pesquisas como as de Coan e Freitag (2010) que recomendam para uma prática pedagógica em que

> [o] professor deve reconhecer, considerar e trabalhar com três tipos de regras: do Tipo I: regras utilizadas em todos os estilos; do Tipo II: regras nas quais uma forma é vista como arcaica, em final de processo de mudança; do Tipo III: regras prescritivas (diga isso, não diga aquilo). A correção não pode ensinar um novo tipo de regra, mas fornecer uma variante a ser usada em situações formais. Além disso, deve o professor ensinar a significância social das diferenças, já que crianças e jovens percebem diferenças entre sua linguagem e a do professor ou da escola, mas sabem pouco sobre significação social ou estilística (Coan e Freitag, 2010, p.179).

Em seguimento a esses estudos e apontamentos sobre a variação linguística, as autoras propõem práticas pedagógicas que promovam a possibilidade de coleta e análise de dados, a partir de situações reais da língua em sala de aula que possibilitem pesquisas sociolinguísticas, ou a criação de bancos de dados, assim como, reflexões sociolinguísticas sobre estudos variacionistas já realizados em outras regiões do Brasil, com a finalidade de romper preconceitos no que diz respeito à heterogeneidade da língua.

O ensino da língua portuguesa nas instituições escolares brasileiras, em vários momentos, não tem seguido o desenvolvimento célere vivenciado pela sociedade em temas diversos, um exemplo disso é a forma de estudo da língua que ainda é direcionado, em quase sua totalidade, pelo que orienta a GT, que, por vezes, desconsidera aspectos sociais da língua, que podem ser abordados junto aos gramaticais para o enriquecimento do estudo linguístico.

Faraco (2007) argumenta que

> [...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (Faraco, 2007, p. 46-47).

Desse modo, é compreensível e importante o desenvolvimento de uma experiência transformadora em que o ato de estudar e analisar a língua seja considerado como um processo, no qual os estudantes se vejam em suas produções; assim como, os docentes qualifiquem como ‘boa língua’ aquela que além de trazer como aprendizado a gramática normativa, também observe a diversidade que envolve todo o processo linguístico, cultural e social.

A Sociolinguística Educacional é uma linha de estudo que traz para o ambiente escolar uma visão inovadora de que é possível considerar a língua em uso pelos falantes de um determinado grupo social e as implicações de suas variações, pois busca compreender, sob uma perspectiva científica, que os ‘erros’ ou ‘desvios’ apontados nas produções em sala de aula, ao contrário da pouca valoração dada como herança histórica, podem ser a concretização de um fenômeno linguístico e a possibilidade de enriquecimento do repertório linguístico de uma comunidade.

Debruçar-se em pesquisas e estudos voltados à variação linguística tem sido relevante e serve de ferramenta viabilizadora de mudanças das práticas docentes voltadas ao ensino da língua portuguesa, pois discorrem sobre os fenômenos linguísticos próprios da oralidade e da modalidade escrita.

Conhecer a identidade linguística envolve se debruçar em diversos elementos linguísticos e sociais que compreendem a relação língua-sociedade, especialmente, aqueles voltados à fala e à escrita, encontrados nas produções em sala de aula. Diante disso, Cyranka (2011) salienta que

> A Sociolinguística, considerando a contraparte social da linguagem, oferece o caminho para o tratamento adequado da heterogeneidade linguística na escola. Para essa ciência, a variação e a mudança linguísticas são processos naturais e têm motivações várias, entre elas, a identidade dos falantes dentro de seu grupo social e até mesmo de localidade geográfica (Cyranka, 2011, p. 144).

Sabe-se que a concretização do ensino de língua portuguesa acontece por meio de distintos e variados tipos e gêneros textuais, o que proporciona uma riqueza na multiplicidade de realizações linguísticas, tanto na escrita quanto na oralidade. Nas aulas de língua portuguesas, a grande parte dos docentes privilegia a modalidade escrita, mesmo que despropositadamente, visto que desde muito cedo são conduzidos a cumprir regras normativas das quais o seu uso facilita o estudo da língua.

A partir dessa constatação, é importante considerar a visão da SE. Bortoni-Ricardo e Machado (2013) afirmam que,

> Em cada situação, em cada evento ou ato de fala, os interagentes têm expectativas culturalmente definidas sobre o que falar e como falar, o que aprofunda a responsabilidade da escola ao trabalhar com a pedagogia linguística. Aos alunos não se podem sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a modular sua fala e sua escrita conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham de desempenhar. Aprender na

> escola que existem modos diferentes de falar, que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias, é um passo importante na formação de nossos jovens. Por isso a contribuição da sociolinguística é crucial na formação dos professores e nos currículos escolares nas escolas brasileiras (Bortoni-Ricardo e Machado, 2013, p. 53).

No ambiente escolar, principalmente, nas aulas de língua portuguesa, sabe-se que, ao produzir um enunciado, o estudante demonstra muito mais do que a sua capacidade de construir bem algumas frases, esse momento propicia mais uma oportunidade de interação, já que através dessas produções, o aluno se estabelece como sujeito dentro de sua comunidade e de outros espaços sociais.

Nas concepções de abordagens de ensino da língua materna atuais, é muito comum propor uma forma de linguagem em que o estudante seja o sujeito do seu discurso, pesquisas recentes desenvolvidas em distintos níveis de ensino, tais como as desenvolvidas por Araujo e De Jesus (2018), assim como os estudos de Santos e Aragão (2020) e Ghessi-Arroyo (2022), indicam para um modelo de ensino voltado para a construção de sentidos, em que exista um vínculo entre a linguagem e a sua aplicabilidade social nos diversos contextos comunicativos, o que, na prática, muitas vezes não acontece.

Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) defendem que,

> Desde o seu berço a Sociolingüística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais. Desde então, muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em diversos países do mundo, principalmente nas últimas quatro décadas. O objetivo tem sido construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolverem em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla e à expansão de sua competência comunicativa (Bortoni-Ricardo e Freitas, 2009, p. 218).

Conjeturando o que já foi dito no início desse capítulo, que não há como desvincular língua e sociedade, ao se debruçar nos estudos de um fenômeno pautado na teoria sociolinguística, deve-se considerar todas as variantes encontradas em sala de aula, sejam elas orais e/ou escritas, uma vez que, na maioria dos casos, uma determina a variação da outra, salvo algumas exceções, a exemplo da escrita de surdos não oralizados, que diz respeito à concepção que eles usam como suporte para suas práticas. O mesmo, muitas vezes, não acontece quando alguns professores se deparam com qualquer fenômeno linguístico, pois veem na variante um erro, portanto, inaceitável para o contexto escolar.

Tem-se na SE uma abordagem que leva em consideração a necessidade dessa relação de conformidade entre língua e sociedade, o que na prática escolar subsidia o docente na compreensão de particularidades que circundam a variação da língua, levando-o a examinar contextos e considerar que a língua é um sistema vivo, que favorece certa flexibilidade linguística, além de levá-lo a refletir sobre as variações resultantes desse dinamismo, que é próprio do processo de ensino-aprendizagem.

Em sua obra, Coelho *et al.* (2015, p. 159) apresentam alguns pressupostos sociolinguísticos básicos necessários para a formação do professor de língua portuguesa:

> • Todas as línguas humanas são sistemas heterogêneos e a heterogeneidade é ordenada;
> • Existem variações de natureza externa à língua – regionais, sociais, estilísticas;
> • Existem variações internas nos diferentes níveis linguísticos – lexical, fonológico, morfossintático, discursivo;
> • As variações linguísticas são condicionadas tanto por fatores externos à língua como por fatores internos;
> • A variação pode levar à mudança linguística, mas podemos ter também situações de variação estável;
> • A mudança pode ser acelerada ou retardada devido à avaliação social atribuída pelos falantes a certas variantes (Coelho *et al*., 2015, p. 159).

Os autores citados afirmam que o "domínio dos postulados sociolinguísticos básicos (e seus desdobramentos e implicações) é o mínimo que se espera do professor de língua portuguesa nos dias atuais" (Coelho *et al.*, 2015, p. 153). Eles reforçam sobre o papel do professor no que diz respeito à mediação de levar o aluno a refletir sobre algumas questões como, por exemplo, a variedade linguística. Destacam ainda a necessidade de aprofundamento de estudos sobre os fenômenos da linguagem, não de maneira superficial, mas com embasamento científico e com domínio conceitual.

Bortoni-Ricardo (2004; 2005) em suas obras, especialmente, em seu livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, apresenta a relevância da SE no processo de ensino da língua. A compreensão da variabilidade e da mudança da língua colabora para que o falante aprenda lidar com as distintas formas da língua e as respeite. A autora apresenta os papeis sociais como exemplos da língua em uso em seus distintos contextos, e que por meio do processo de

interação é possível observar as várias características linguísticas que, consequentemente, serão levados ao ambiente escolar, visto que esse espaço faz parte de um determinado domínio social; “quando estamos usando a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 23).

Com isso, pode-se afirmar que a identidade de cada indivíduo também é construída e manifestada por meio do uso da linguagem. Dionísio (2005, p. 88) acrescenta que “é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina”.

São reflexões como essa que possibilitam o estudante reconhecer que existem marcas de variedades linguísticas que distinguem a sua comunidade de outras comunidades de fala, e que essas variedades, quando postas em diferentes contextos comunicativos, por meio da interação social, promovem a constituição do processo de identidade cultural e assim compreender a heterogeneidade da língua. “Os significados que alunos e professores atribuem à variação são múltiplos e precisam ser bem interpretados se quisermos desenvolver um estudo de sociolinguística educacional” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 133).

Sobre isso, Görski e Coelho (2009) afirmam que

> Nessa direção, uma das primeiras tarefas do professor seria reconhecer a realidade sociolinguística da sala de aula e da comunidade onde está atuando, observando, por exemplo, se há mescla de dialetos evidente entre os alunos, seja dialetos regionais (rural/urbano; nortista/sulista, por exemplo), seja sociais (maior ou menor domínio da norma culta em decorrência de fatores sociais como o nível socioeconômico da família, por exemplo). É importante trabalhar explicitamente com essa realidade da sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo preconceitos entre os próprios alunos. Fazer da sala de aula um ‘laboratório de linguagem’ e atribuir aos alunos o papel de ‘investigadores linguísticos’ pode ser uma boa estratégia metodológica para que o ensino de gramática seja significativo e instigante (Görski e Coelho, 2009, p. 84).

Ao observar esse cenário, ainda é desafiador desenvolver pesquisas acadêmicas, estudos ou trabalhar com a SE, visto que não é incomum se deparar com indivíduos que desconhecem ou desconsideram o relevante papel dessa área na execução de análises sistemáticas, nas discussões em momentos formativos, no

planejamento e no desenvolvimento de aulas, as quais as variedades linguísticas tenham visibilidade.

Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2004, p. 37, grifo próprio) destaca que até “os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados *erros de português*”, que seriam os fenômenos linguísticos e suas variações. Sem o apoio e a participação de toda comunidade acadêmica, dificilmente, os docentes de língua portuguesa da Educação Básica conseguirão uma mudança dessa realidade, até porque não é incomum encontrar alguns desses resistentes a essa questão.

Desse modo, trazer pesquisas e reflexões sobre os diferentes fenômenos linguísticos encontrados em sala de aula e todo o processo de interação comunicativa que os envolvem, certamente irá colaborar nas práticas docentes, no entanto, essa compreensão da importância da sociolinguística aplicada à aula de língua portuguesa se constitui um desafio, pois nem todos os professores possuem formação nessa área e, os que possuem, muitas vezes, não sabem tratar a variação linguística e sua aplicabilidade nos diversos contextos sociais.

Ao defender a importância da SE no âmbito escolar, não significa que a Gramática Tradicional, aqui dita a normativa, e suas regras devam ser descartadas desse ambiente e de suas práticas; no entanto, busca-se compreender que tanto professores quanto estudantes estão inseridos em contextos sociais diversos e que necessitam entender que a riqueza linguística da língua portuguesa permite o seu uso nos mais distintos momentos e modos de interação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sabe-se de que toda pesquisa sociolinguística cumpre, de modo criterioso, algumas etapas básicas para conduzir os estudos propostos (Labov, 2008 [1972]; Tarallo, 1990). Neste capítulo, será apresentada a descrição metodológica utilizada para a investigação do levantamento de dados que compõem o desenvolvimento desta pesquisa, que, conforme citado na introdução, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de Nº 57051522.6.0000.5013 e Parecer Consubstanciado de Nº 5.391.818. Sendo assim, fica registrada, nesta seção, os objetivos e o levantamento de hipóteses, o contexto da pesquisa, como a comunidade e a seleção dos informantes, além de toda metodologia aplicada na coleta de dados.

3.1 Os Objetivos da pesquisa e o Levantamento de hipóteses

O principal objetivo desta pesquisa é investigar, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008, [1972]), as hipóteses que envolvem as Construções de Tópico (Pontes, 1987), bem como os fatores condicionantes, linguísticos e extralinguísticos, que favorecem ou não essas realizações, observando as relações estabelecidas entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Para isso, a partir do modelo teórico-metológico citado, os dados deste estudo serão analisados quantativamente, a fim de elucidar algumas questões, como:

1. As Construções de Tópico são fenômenos possíveis de serem evidenciados tanto em textos da modalidade oral quanto da modalidade escrita de alunos da Educação Básica de escolas públicas maceioenses?

2. Os recortes analisados sinalizam para uma orientação ao discurso com proeminência de tópicos, contrapondo-se à ordem canônica, que apresenta em suas projeções o sujeito?

3. Supondo que existam as Construções de Tópico nos textos analisados, qual a relação existente dos fatores linguísticos e extralinguísticos nesse processo?

Em resposta às questões configuradas anteriormente, propõem-se as seguintes hipóteses:

1. As Construções de Tópico são fenômenos que, embora atribuídos em uma quantidade maior de ocorrências à modalidade oral, também podem ser encontrados na escrita da comunidade linguística pesquisada;

2. Os recortes analisados colaboram de modo a indicarem que, nesta comunidade, a língua usada demonstra ser de *status* misto, ou seja, tanto com orientação ao discurso com proeminência de tópicos, quanto direcionada à ordem canônica, que apresentam em suas projeções o sujeito, conforme Pontes (1987) já sinalizou sobre o português brasileiro, a partir dos resultados de sua pesquisa;

3. Supõe-se que o fenômeno Construções de Tópico, tal qual qualquer variação linguística, não é aleatório e pode ser condicionado pelos fatores linguísticos: gênero textual oral e gênero textual escrito; assim como, fatores extralinguísticos: ano/série e sexo/gênero.

A fim de concretizar as hipóteses aqui levantadas, seguem os objetivos específicos para o melhor norteamento da pesquisa:

1. Desenvolver estudos sobre as Construções de Tópico, por meio de oficinas de textos orais e escritos na Educação Básica de duas escolas públicas maceioenses, sendo a primeira delas com o grupo de estudantes do ensino fundamental e a outra com estudantes do ensino médio, para coletar os dados necessários para a pesquisa;

2. Identificar e sistematizar as variações de Construções de Tópico com base no modelo teórico-metodológico variacionista quantitativo;

3. Analisar se a ocorrência do fenômeno acontece mais em textos de gênero oral que em textos de gênero escrito;

4. Analisar se os fatores extralinguísticos *ano/série* (9º ano do ensino fundamental/ 3ª série do ensino médio) e *sexo/gênero* (feminino/ masculino) favorecem a ocorrência dessas construções nas produções coletadas;

5. Descrever, estatisticamente, os resultados levantados de modo a contribuir para a caracterização do fenômeno estudado no PB, fundamentados nos recortes de dados coletados na comunidade estudada;

6. Refletir, a partir dos resultados obtidos, sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino da língua portuguesa, no que se refere a estudos e análises sobre variação linguística desenvolvidas no ambiente escolar, à semelhança do fenômeno Construções de Tópico, aqui investigado.

3.2 O Contexto da pesquisa

Nos estudos sociolinguísticos, a natureza da linguagem é apresentada como social, desse modo, a língua é vulnerável às questões relacionadas ao uso e é evidenciada de modo heterogêneo, sendo, portanto, passível de variação e de mudança.

Nessa perspectiva, os estudos linguísticos apresentam como pertinente o contexto social, e descortina a existência de uma variação ligada à comunidade de fala, já que o falante tem a possibilidade de se comunicar sob distintos modos, segundo as situações comunicativas. Com isso, a língua não é vista apenas como um sistema de regras categóricas e invariantes, mas passa a ser compreendida como um sistema variável, o que permite compreender seus elementos internos e externos.

Seguindo esse pensamento, Martelotta (2011, p. 46) discorre que a variação é tida como essencial às línguas, o que possibilita apresentar formas distintas com significados e funções equivalentes numa mesma CF, seja no nível do vocábulo, da

morfossintaxe e/ou do fonético-fonológico, coexistindo ao longo do tempo ou apresentando um estágio de mudança.

Labov (2008 [1972], p. 244) pontua que “o objetivo da pesquisa lingüística na comunidade deve ser descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo observadas – no entanto, só podemos obter tais dados por meio da observação sistemática”, pois “a linguagem pouco se presta à experimentação, já que só se manifesta na espécie humana, que é dificilmente manipulável para fins de pesquisa” (Oliveira e Silva, 2003, p. 117). Sendo assim, conjectura-se que a observação é a única maneira de se coletar os dados; no entanto, ao planejar a coleta de uma pesquisa, alguns cuidados deverão ser tomados no que diz respeito às ações a serem executadas em cada etapa, tanto em relação à comunidade a ser analisada quanto em relação aos informantes.

Ciente disso, e como ponto de partida, a proposta aqui apresentada iniciou com a escolha do tema por parte da pesquisadora, que vislumbrou a possibilidade de levantamento de dados tanto em produções orais, com a transcrição ortográfica escrita, quanto em coletas escritas, para a obtenção de registros dessa linguagem, a fim de analisar as ocorrências ou não do fenômeno escolhido e as suas suposições nos textos coletados, a partir da análise.

Seguinte a isso, foi construído um planejamento para a execução da coleta de dados, para tanto, foi necessário, inicialmente, conhecer todo o contexto que envolveria a pesquisa, a saber: a caracterização da cidade, das escolas escolhidas e dos informantes, conforme a descrição seguinte.

3.2.1 Caracterização da cidade

Maceió, cidade onde as escolas da pesquisa estão situadas, é a capital alagoana. Banhada pelo mar, está localizada entre a Lagoa Mundaú e o Oceano Atlântico e é polo de atração turística do Nordeste brasileiro. Teve sua origem no século XVIII, com a presença de um engenho de açúcar de nome Massayó, de propriedade do capitão Apolinário Fernando Padilha, onde hoje está localizada a Praça D. Pedro II.

Massayó seria um nome de um riacho, que deu nome ao engenho; palavra de origem indígena que significa “o que tapa o alagadiço”. Atualmente, o rio que passa

pelo Centro de Maceió, antes denominado Massayó é atualmente conhecido como Reginaldo ou Salgadinho.

Em 05 de dezembro de 1815, o povoado de Maceió foi elevado à categoria de Vila, e em 03 de dezembro de 1839, passa a ser a capital do estado.

Segundo o IBGE[5] no censo de 2022, a cidade de Maceió possui hoje 957.916 pessoas e o equivalente a 1.880,77 habitantes por quilômetro quadrado, dividida em bairros; sendo alguns situados próximos do Centro, considerados da parte baixa de Maceió, pois ficam no mesmo nível do mar, já que se trata de uma cidade litorânea; e outros um pouco afastados e periféricos, como é o caso do bairro Tabuleiro do Martins, bairro em que estão situadas as escolas da pesquisa e que fica na parte alta da cidade, pois ficam em altitude acima do nível do mar. No entanto, desse total de habitantes, apenas 111.144 estão matriculados no ensino fundamental e 33.277 no ensino médio.

3.2.2 Caracterização das escolas

As escolas escolhidas para o campo de pesquisa são escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas na parte alta da cidade de Maceió. Julgou-se que seria relevante desenvolver a pesquisa em escolas da rede pública, por retratar bem a realidade social do ensino brasileiro, incluindo o comportamento linguístico dos estudantes ali matriculados. Essas instituições escolares prestam serviços educacionais às comunidades locais e adjacentes há algumas décadas.

3.2.2.1 A Escola 1

De acordo com informações do Projeto Político Pedagógico da *Escola 1,* essa instituição de ensino teve o início de suas atividades em 1957 e possui caráter assistencial e educativo. Tem como principal objetivo desenvolver a educação e o ajustamento social de crianças e adolescentes na comunidade onde está localizada.

A escola está localizada de maneira central em um dos bairros periféricos da cidade de Maceió. Acolhe estudantes do ensino fundamental e é constituída por um

[5] Os dados presentes nesta pesquisa foram retirados do site www.ibge.gov.br.

corpo discente de aproximadamente 600 (seiscentos) estudantes, desde o 1º até o 9º ano do ensino fundamental. Esta instituição de ensino, que recebe estudantes das adjacências, dispõe em seus arredores de grande atividade econômica, com um comércio bem diversificado, o que possibilita um grande envolvimento social, informações essas colhidas e observadas dentro do espaço escolar nos debates em sala de aula, nos corredores em rodas de conversas e nos discursos informais dos estudantes que ali residem.

Esta escola possui vínculo com uma associação internacional de cunho social e assistencial, que disponibiliza o espaço físico que conta com 10 (dez) salas de aula, 01 (uma) sala de recurso (que disponibiliza serviço psicopedagógico tantos a estudantes com necessidades especiais da própria escola, assim como a estudantes de escolas adjacentes que necessitem dessa assistência), 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de leitura, 01 (uma) sala de vídeo e 01 (um) refeitório. A escola oferta o EF há mais de 65 anos; no entanto, inicialmente, ofertava apenas os anos iniciais (do 1º ao 5º ano), mas desde os anos 2000 oferece também os anos finais, prestando serviço à comunidade com turmas que vão do 1º ao 9º ano.

3.2.2.2 A Escola 2

Já em relação à *Escola 2,* segundo informações documentadas no Projeto Político Pedagógico dessa instituição, suas atividades iniciaram no ano de 2012, tendo como principal objetivo promover meios para o cumprimento da função social do Estado, no que tange à oportunidade de jovens carentes terem uma profissão ou qualificação técnica.

Em 2017, a Secretaria de Educação do Estado, ampliou e regulamentou o atendimento de Centro Profissionalizante também para a Educação Básica com a modalidade de ensino médio. Atualmente, tem a missão de promover a profissionalização e atualização dos estudantes, capacitando-os para o exercício da cidadania, buscando a sintonia entre o mundo do trabalho e os princípios de empregabilidade, competitividade e empreendedorismo.

No que diz respeito aos estudantes do ensino médio, a instituição acolhe e é constituída por um corpo discente de aproximadamente 43 (quarenta e três

estudantes), sendo esse quantitativo distribuído em estudantes participantes da 2ª série e da 3ª série do EM, em sua maior parte, ex-alunos da Escola 1.

O espaço físico da escola conta com 03 (três) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, 01 (um) laboratório de desenvolvimento social, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) laboratório de alimentação e serviço, 01 (um) laboratório de hotelaria e turismo e 01 (uma) praça de alimentação.

Tal qual a Escola 1, ela também está localizada na parte alta do município de Maceió; no entanto, o seu prédio está localizado em um espaço de menor dinamicidade social, numa área onde estão situados vários condomínios residenciais; por isso, os estudantes residem, em sua maioria, em bairros/comunidades circunvizinhos. Essas últimas informações foram colhidas em conversas informais com os colaboradores da pesquisa e funcionários da escola.

3.2.3 Caracterização dos Colaboradores da Pesquisa

Para a constituição do levantamento de dados, os colaboradores, nesta pesquisa, não foram apenas informantes, mas estudantes da Educação Básica de escolas públicas maceioenses que participaram ativamente de todas as etapas da pesquisa. A estratificação da amostra foi feita em grupos do 9º ano do EF e da 3ª série do EM, por meio de oficinas de produções textuais com os gêneros textuais Relato Oral e Relato Escrito, sendo esses propostos no período do segundo semestre de 2022.

No período da coleta, os colaboradores da pesquisa da *Escola 1* eram estudantes do 9º ano do EF, que estudavam no turno matutino; a turma era composta por trinta e um estudantes, na faixa etária entre 14 e 16 anos. Já a turma da *Escola 2*, eram estudantes da 3ª série do EM e era composta por vinte estudantes, na faixa etária entre 17 a 19 anos.

A fim de manter em sigilo a identidade dos colaboradores, cada atividade foi identificada com a letra *O*, para as produções de Relato Pessoal Oral (RPO) e com a letra *E* para as produções do gênero Relato Pessoal Escrito (RPE), conforme células expostas no Quadro 3.

É possível visualizar no quadro seguinte, que escolheu-se *F* (para as colaboradoras da pesquisa do sexo/gênero *feminino*) e *M* (para os colaboradores do

sexo/gênero *masculino*) e o número de 1 a 28 para célula de cada gênero textual. Dessa forma, cada texto foi assim identificado:

- *OAF1, OAF2, (...) OAF7;*
- *EAF1, EAF2, (...) EAF7;*
- *OAM1, OAM2, (...) OAM7;*
- *EAM1, EAM2, (...) EAM7;*
- *OAF15, OAF16, (...) OAF21;*
- *EAF15, EAF16, (...) EAF21;*
- *OAM22, OAM23, (...) OAM28*;
- *EAM22, EAM23, (...) EAM28.*

Quadro 3 – Identificação dos colaboradores da pesquisa

CÉLULA	***ANO/ SÉRIE***	***SEXO/ GÊNERO***	***QUANTIDADE DE COLABORADORES***	***CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO***	
				GÊNERO TEXTUAL ORAL	***GÊNERO TEXTUAL ESCRITO***
1	*9º*	*Feminino*	*07*	*OAF1, OAF2, OAF3, OAF4, OAF5, OAF6, OAF7.*	*EAF1, EAF2, EAF3, EAF4, EAF5, EAF6, EAF7.*
2	*9º*	*Masculino*	*07*	*OAM8, OAM9, OAM10, OAM11, OAM12, OAM13, OAM14.*	*EAM8, EAM9, EAM10, EAM11, EAM12, EAM13, EAM14.*
3	*3ª*	*Feminino*	*07*	*OAF15, OAF16, OAF17, OAF18, OAF19, OAF20, OAF21.*	*EAF15, EAF16, EAF17, EAF18, EAF19, EAF20, EAF21.*
4	*3ª*	*Masculino*	*07*	*OAM22, OAM23, OAM24, OAM25, OAM26, OAM27, OAM28.*	*EAM22, EAM23, EAM24, EAM25, EAM26, EAM27, EAM28.*

Fonte: Dados da autora (2024).

A delimitação do número de colaboradores foi feita de modo a obter uma amostragem que representasse cada um dos grupos selecionados, visto a impossibilidade de abranger todos os falantes da comunidade escolhida. A esse respeito, Guy e Zilles (2007, p.112) declaram que o aspecto sobre amostras estratificadas dependerá da ordem prática. Nesse sentido, como o objetivo desta pesquisa é analisar, da forma mais abrangente possível, as formas encontradas com o tópico, a partir da classificação descrita por Pontes (1987), parte-se de que o *corpus* precisa ter um tamanho considerável para garantir a representatividade da amostra. Guy e Zilles orientam que essa representatividade acontece a partir de 04 (quatro) a 05 (cinco) informantes para cada célula, seguindo essa orientação, nessa pesquisa foram escolhidos 7 (sete) representantes para cada célula a ser analisada, como é possível verificar no Quadro 8, acima disposto.

Inicialmente, a escolha das turmas se deu por serem estudantes pertencentes às turmas finais do EF 2 e do EM, respectivamente, dentro da idade regular de escolarização, o que possivelmente apontam características de maturação na produção de textos para as suas faixas etárias, assim como, por serem turmas que geralmente são selecionadas e participantes de avaliações internas e externas ao seu ambiente de ensino.

Para a estratificação da amostra, inicialmente, foram consideradas as variáveis:

- Escolaridade/Idade - 9º ano do ensino fundamental / 14 a 16 anos;
  3ª série do ensino médio / 17 a 19 anos.

- Sexo/gênero – masculino;
  feminino.

- Gênero Textual – Relato Pessoal Oral;
  Relato Pessoal Escrito.

Com essas variáveis, foi obtido um total de 28 (vinte e oito) colaboradores; no entanto, como a coleta aconteceu a partir de oficinas de produção textual do gênero

Relato Pessoal, tanto na modalidade Escrita como na modalidade Oral, levantou-se um total de 56 (cinquenta e seis) amostras para a pesquisa.

Como essas turmas possuíam uma quantidade maior que a pretendida pela pesquisadora para cada célula, após uma conversa de sensibilização sobre a importância de participarem, desde a Educação Básica, de pesquisas de cunho acadêmico, foram apresentados alguns critérios de inclusão e exclusão.

3.2.3.1 Os Critérios de Inclusão

Os parâmetros para que os colaboradores fossem incluídos na participação da pesquisa foram:

1º) fazer parte de turmas dos anos finais do EF ou do EM: (i) os grupos do 9º ano – por estarem no último ano do seu ciclo de EF; (ii) os grupos da 3ª série – por serem da última série do EM. A escolha dessas turmas se deu, pois, comumente, espera-se que os estudantes dessas etapas da Educação Básica, já sejam capazes de refletir sobre vários aspectos da linguagem, de acordo com as suas faixas etárias e o/a ano/série relacionados, quando postos em situações comunicativas.

2º) possuir maior assiduidade nas aulas e presença em todos os momentos de construção do *corpus*, desde o estudo do gênero escolhido até a etapa em que aconteceu a coleta das produções escritas e orais. Para isso, foram selecionados os voluntários que obtivessem um mínimo de 80% (oitenta por cento) de frequência durante as etapas de coleta dos dados.

3.2.3.2 Os Critérios de Exclusão

Sobre os critérios de exclusão, ficaram de fora da coleta de dados desta pesquisa, os estudantes que:

1º) Não pertencessem às turmas dos anos finais do ensino fundamental - 9º ano - ou do ensino médio - 3ª série - das escolas escolhidas para a análise.

2º) Possuíram baixa frequência nas oficinas de textos, considerada aqui menor que 80% (oitenta por cento), já que a infrequência do colaborador ou a sua ausência em alguma(s) etapas, possivelmente, comprometeria os resultados da pesquisa.

3.2.4 Caracterização da Coleta de Dados

A aplicação de atividades foi utilizada como instrumento de coleta de dados, resultante de textos orais e escritos produzidos em sala de aula. Foram propostos como atividades regulares e em rodas de conversa, o que possibilitou desenvolver uma pesquisa a partir dos usos reais e que evidenciasse aproximação do uso vernacular da língua.

Pretendeu-se com essas produções fazer uma amostragem e de posse dos dados coletados, realizar a transcrição dos dados orais, a análise de todos os textos levantados, a quantificação dos resultados obtidos e análise do fenômeno em estudo, a fim de apresentar à comunidade acadêmica, aos professores e aos interessados na área da pesquisa um resultado teórico consistente.

Para a análise dos dados, foram utilizados os resultados das produções textuais desenvolvidas pelos estudantes durante as aulas de língua portuguesa no cumprimento das atividades realizadas. Esses dados foram analisados, quantificados e apresentados por meio de diagramas, gráficos, tabelas e demonstrativos.

Os dados apresentados na análise foram identificados, numericamente, em ordem crescente. A opção pelo recorte direto do texto produzido pelo colaborador foi escolhida por essa técnica manter a autenticidade dos exemplos e, ainda, poder proporcionar ao leitor uma visão concreta das questões abordadas nessa investigação.

Ressalta-se também que todo material, atividades e dados obtidos na pesquisa foram utilizados exclusivamente para a finalidade prevista em seu protocolo e conforme mencionado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Como as gravações de áudio e dos textos escritos foram coletados em ambiente escolar, nas aulas de língua portuguesa, o levantamento foi feito pela

pesquisadora e por colaboradoras, que exerciam, oficialmente, a função de professoras das turmas escolhidas nas escolas selecionadas e que ajudaram na aplicação de cada etapa da coleta de daods, seguindo o roteiro de atividades previamente estabelecido para a pesquisa.

A escolha das professoras que colaboraram na aplicação das atividades se deu a partir de suas disponibilidades e interesses em participar da pesquisa. Ambas as professoras são licenciadas em língua portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas.

A *professora da Escola 1* possui experiência como professora de língua portuguesa em escola pública desde 2014 e é mestra em Letras, com o desenvolvimento de pesquisa sobre descrição e análise da argumentação no texto oral de alunos do ensino fundamental. A *professora da Escola 2* leciona na rede pública desde 2006 e é especialista em língua portuguesa com o desenvolvimento de relevantes trabalhos sobre gêneros textuais.

Após a coleta de dados, a transcrição ortográfica dos dados orais foi realizada por meio do recurso on-line na página *dictatio.io*[6]. Esse recurso usado para a transcrição dos áudios possui algumas limitações em relação à quantidade de caracteres permitida na plataforma, pois só permite rodar trechos com aproximadamente 150 (cento e cinquenta) caracteres com espaço. Ao inserir o arquivo completo da gravação da fala dos colaboradores, após a quantidade limite de caracteres, há a omissão dos trechos seguintes; no entanto, ao colocar trechos, o recurso realizou a transcrição que foi evidenciada de modo satisfatório e com a finalidade esperada. Após a finalização de cada áudio, depois de unir todos os trechos transcritos no programa, houve a revisão da pesquisadora, que devido à boa qualidade dos áudios, já que todas as gravações eram audíveis, revisou e fez os ajustes necessários em cada texto oral analisado.

Feita a amostra e de posse dos dados coletados, a pesquisadora realizou a análise de todos os textos levantados, orais e escritos, a quantificação dos resultados obtidos e a análise do fenômeno em estudo, visto que nestas etapas, não foi possível encontrar um programa que esclarecesse o fenômeno proposto.

[6] Ditado de Voz - Reconhecimento de Fala Online (dictation.io)

3.3 O Gênero Textual

A seleção dos textos usados nesta pesquisa foi de natureza *narrativa*, como já dito anteriormente, com os gêneros textuais Relato Pessoal Oral e Relato Pessoal Escrito, em concordância ao que afirma Marcuschi (2005, p. 19) que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.”

Ao entender que a produção textual é um instrumento de aproximação da realidade vivenciada pelos estudantes em seu cotidiano, as opções foram feitas por se tratarem de gêneros discursivos que, possivelmente, possibilitam uma maior agilidade ao elaborar os seus enunciados sobre as questões experienciadas nesse estudo.

Uma das inquietações da pesquisadora foi a escolha de quais gêneros textuais iriam despertar o interesse dos colaboradores da pesquisa e de como esses gêneros seriam abordados no momento da construção do *corpus* desse trabalho. Já que para a pesquisadora, era importante que essa produção fosse realizada de modo a deixá-los à vontade, para que as suas produções fossem um recorte do retrato linguístico que eles apresentam em seu cotidiano social e cultural.

Ao realizar um levantamento analítico, a pesquisadora concluiu que o relato pessoal aparece em muitas coleções editoriais de literatura infantojuvenil, especialmente em contextos em que esse gênero é construído para um diálogo proximal com um público leitor, distintamente do que é possível observar em uma abordagem estritamente didática.

Já em uma busca sintética de materiais didáticos, foi possível verificar que o relato pessoal aparece como proposta desde os anos do ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, até o ensino médio, e recebe nomes distintos, já que pode ser encontrado com várias denominações: apenas ‘relato’ ou ‘relato pessoal’, ‘relato de experiência vivida’, ‘relato de experiência pessoal’, ‘relato de memória’, entre outros.

É necessário pontuar também que foram encontradas várias páginas de cunho pedagógico sobre o gênero relato pessoal em ambientes virtuais. Em diversos materiais didáticos, o conteúdo sobre o gênero aponta, principalmente, para a

produção de texto e toma-se, por exemplo, alguns trechos de romances, contos ou canções.

Por isso, foi pensado em realizar a análise da presença (ou não) das Construções de Tópico, a partir das produções desse gênero em contextos distintos.

Um dos pontos considerados nessa escolha foi a faixa etária dos colaboradores, pois estariam dentro do que, institucionalmente, é chamado ‘idade regular’ para o ano/série observados.

Pensando nisso, a pesquisadora selecionou para as propostas das produções alguns *emojis*, que são símbolos muito usados na internet e fazem parte da vivência e da linguagem tecnológica desses colaboradores, o que, possivelmente, possibilitaria maior afinidade com as atividades, o que os atrairiam a colaborar com o levantamento de dados da pesquisa. Para tanto, a pesquisadora ancorou-se em estudos voltados para o ensino da língua e o letramento digital, a exemplo de Tenório (2018) quando a autora diz que

> Nas salas de aula da Educação Básica, a temática, pelo menos na grande maioria das escolas, basicamente inexiste, apesar de os estudantes estarem ambientados no universo digital 24 horas, produzindo textos multimodais/multissemióticos, curtindo textos, comentando e, principalmente, compartilhando seus discursos e os discursos do outro, numa atividade incessante, interativa e participativa de atuação discursiva *online”* (Tenório, 2018, p 123).

Em consonância com Tenório (2018), a pesquisadora apoiou o uso desse recurso nas produções feitas para o levantamento de dados, pois a utilização desse meio facilitaria a desenvoltura dos estudantes ao realizarem as atividades propostas em sala de aula.

3.3.1 Caracterização do Relato Pessoal

O gênero textual escolhido foi o *Relato Pessoal*, já que é um gênero que possui semelhanças com a narração não ficcional e possui natureza subjetiva, em que o sujeito conta histórias verídicas e contém elementos narrativos comuns, tais como: personagem, tempo e espaço. No entanto, fala-se, a grosso modo, que uma distinção básica entre o relato e a narração é que o RP tem o foco no registro de fato

real e não na construção estética/literária, o que, socialmente, evidenciaria uma proximidade maior com a vivência dos colaboradores.

Ao observar os inúmeros contextos comunicativos vivenciados cotidianamente, é possível encontrar aqueles gêneros que têm melhor possibilidade de registros acerca de diversos contextos e situações sociais. O gênero Relato tem desempenhado ao longo dos anos uma função sociocultural importante: o da documentação histórica; através dela o indivíduo tem a possibilidade de deixar registros de assuntos diversos de cunho pessoal, cultural e social. Para esse estudo, esse gênero concebe a oportunidade de análise linguística, observando critérios como questões do contexto comunicativo.

Basicamente, segundo proposta de Silva (2019, p. 8), a estrutura de RP traz: título (opcional), introdução, desenvolvimento (clímax) e conclusão (desfecho). A partir da situação comunicativa, dar-se-á a escolha do recorte da linha do tempo, de qual modalidade será aplicada, oral ou escrita, e da escolha da linguagem, mais ou menos formal.

Em relação ao *RPO*, as experiências compartilhadas são feitas por meio da fala, não pela escrita. É uma modalidade muito utilizada pelos falantes de uma comunidade linguística em diferentes atividades do dia a dia. Nesse caso, comumente são apresentadas algumas variações e distintas construções, tendo-se em vista que o falante pode acrescentar explicações e detalhes pertinentes ao diálogo oral, o que pode ou não acontecer ao escrito.

Já o *RPE*, por outro lado, apesar de possuir a mesma função, pode apresentar algumas distinções na composição e na apresentação textual, o que possibilita observar algumas questões como a construção de tópicos, que podem (ou não) alterar devido às adequações necessárias de coesão e coerência na escrita. Dessa afirmação é que partem também as análises previstas dessa pesquisa.

3.4 Etapas das Produções Textuais

Para a pesquisa em foco, foi solicitada a produção de um texto, seguindo as características do gênero *Relato Pessoal*. As atividades foram desenvolvidas por

meio de uma proposta de atividades planejadas em 04 (quatro) momentos, com os estudantes participantes do 9º ano do EF e da 3ª série do EM.

Um dos motivos da escolha do gênero se deu pela possibilidade dos estudantes utilizarem um discurso de interação livre, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Isso os isentou do monitoramento no momento de produções mais formais como as escritas, além de ser um gênero textual que traz a possibilidade de os estudantes elaborarem a proposta utilizando uma linguagem informal e, possivelmente, a construção comunicativa da comunidade onde estão inseridos.

3.4.1 A proposição

Para o melhor norteamento da pesquisa, inicialmente, foram estabelecidas as etapas de atividades, que seriam aplicadas no período de agosto/2022 a novembro/2022, porém foram estendidas até o início de dezembro/2022.

Essa alteração na data foi ocasionada devido a questões organizacionais instituídas nas escolas estaduais. O calendário do ano letivo foi alterado no início do 2º semestre/2022, para as escolas acrescentarem algumas atividades constantes no Programa de Recomposição da Aprendizagem da Educação Básica[7] da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas para sanarem algumas lacunas na aprendizagem dos estudantes que foram prejudicados durante o período do pico da pandemia Covid-19[8] nos anos de 2020 e de 2021, fase em que o ensino nas escolas da rede estadual ficou estritamente remoto, no formato *on-line* e, posteriormente, no *híbrido* – on-line e presencial.

Com isso, algumas atividades, a exemplo da Progressão Parcial e de algumas avaliações diagnósticas, foram estabelecidas com datas específicas a serem cumpridas por todas as instituições de ensino, o que trouxe a necessidade de

[7] Conforme Documento Norteador a ser encontrado no site seduc - Programa de recomposição da aprendizagem (educacao.al.gov.br)

[8] A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019.

adequação nas datas da pesquisa, já que as propostas de produções foram aplicadas no momento de aula dos colaboradores pertencentes a essa rede de ensino.

No primeiro momento, o conteúdo abordado foi *Conhecendo o gênero Relato Pessoal* e teve como objetivo apresentar a definição do gênero, as suas características constitutivas, o propósito comunicativo, alguns conteúdos temáticos, além de sua estrutura composicional e estilo verbal. A metodologia usada pela pesquisadora e pelas professoras das turmas foi a apresentação e a discussão de um RPE, em que todos os estudantes das turmas puderam participar.

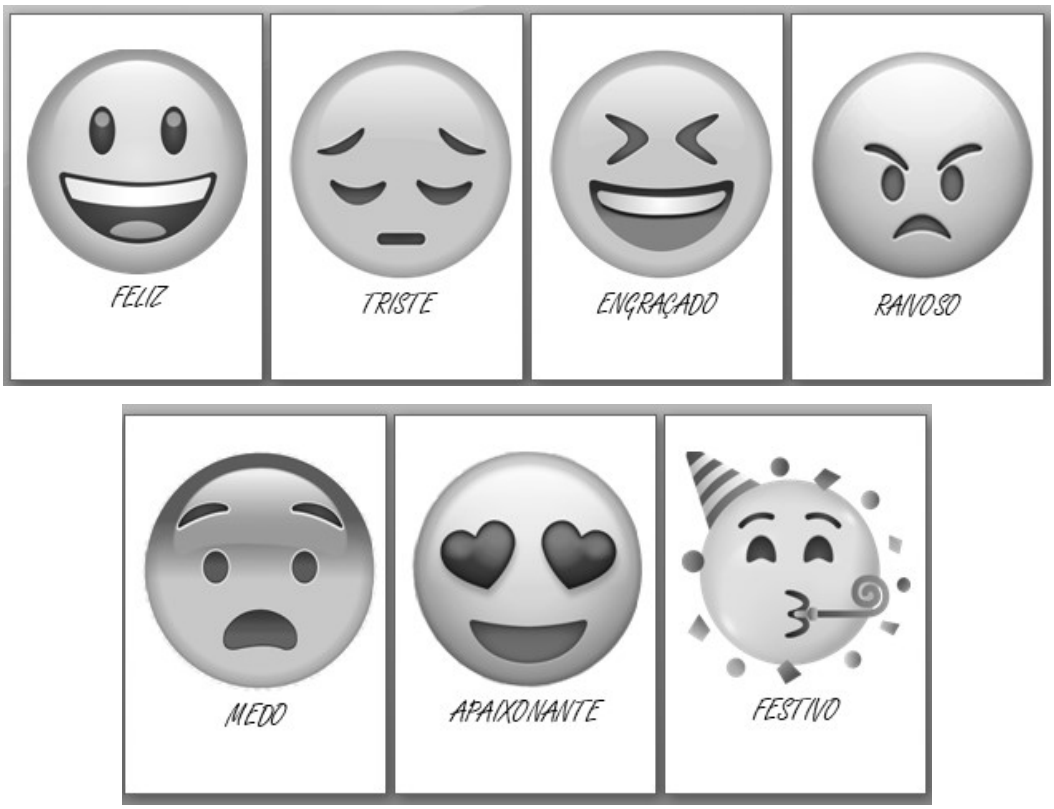
No segundo momento, seguindo a atividade regular das turmas, a abordagem foi *Vivenciando o gênero Relato Pessoal*. Como procedimento de geração de registros aconteceu: a) a realização de sondagem visando verificar os saberes prévios dos colaboradores a respeito desse gênero; b) a exposição de exemplares do gênero em foco; c) a realização de aula expositiva com a finalidade de retomar o conceito do gênero *RP* e suas características constitutivas. Para tal, foram expostos exemplares do gênero supracitado retirados da internet - tanto para os estudantes da Escola 1 quanto para os da Escola 2 - e do próprio livro didático - para os estudantes da Escola 1.

Já a terceiro momento do estudo teve como conteúdo *Produzindo o gênero Relato Pessoal Escrito* e teve como objetivo trabalhar o eixo Produção Textual Escrito. Nessa fase, todos os estudantes das turmas participantes produziram exemplares do gênero RP e exteriorizaram os conhecimentos construídos sobre o funcionamento desse gênero. Como metodologia, foi proposto pelas professoras que cada aluno produzisse o seu próprio exemplar, a partir dos modelos apresentados e tendo como referência a sua realidade pessoal.

Para procedimentos de geração de registros, e seguindo o que orienta a BNCC (documento orientador vigente da Educação Básica) sobre a importância de trabalhar as múltiplas linguagens, cruzando o “cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (Brasil, 2018, p. 67) houve a realização de atividade didática de produção de texto escrito, em que a pesquisadora juntamente com as professoras das turmas selecionaram alguns *emojis* (apresentados na Figura 2), a fim de que os

colaboradores produzissem os seus relatos a partir da escolha, por sorteio, de uma das imagens, de forma a relatar um evento ocorrido que tivesse relação com o *emoji* sorteado.

Figura 2 – Imagens dos *emojis* usados para as produções



Fonte: Dados coletados na internet pela autora.

O quarto momento do estudo do gênero teve como conteúdo *Produzindo o gênero Relato Pessoal Oral* e objetivou coletar os dados da fala dos colaboradores, a fim de analisar a construção de tópico na linguagem escolhida para a produção do texto.

Após a produção escrita realizada no momento anterior, nessa etapa, devido a necessidade de uma coleta mais criteriosa, no que diz respeito a um espaço físico que possibilitasse a gravação das falas dos estudantes, foram definidos os colaboradores, a partir dos critérios de inclusão e exclusão apresentados nos itens 3.2.3.1 e 3.2.3.2, respectivamente. Nesse momento, os colaboradores selecionados para a pesquisa participaram de uma roda de conversa e foram convidados a

relatarem a mesma narrativa da produção escrita realizada no terceiro momento, só que oralmente, tomando por base os mesmos *emojis* sorteados anteriormente.

Na atualidade, as tecnologias de comunicação digital, como os emojis, impactam fortemente na interação humana, possibilitando adaptações ou mudanças na linguagem, o que para esta pesquisa seria uma forma de evidenciar ou não o fenômeno estudado. Esse modelo de atividade teve como finalidade observar o comportamento linguístico dos colaboradores, ao produzirem textos com modalidades distintas, pois apesar de se tratar da mesma narrativa, os colaboradores evidenciaram suas construções linguísticas em contextos comunicativos diferentes, a fim de que fosse analisada e comparada a oralidade e a escrita produzida por eles.

Sendo a linguagem um sistema complexo, pressupõe que a adaptação usada pelos falantes em seus usos, possibilita comprovar ou não a presença de fenômenos linguísticos, a exemplo das CT.

Para essa etapa do estudo, como procedimento de geração de registros a pesquisadora fez uso de um gravador digital, sob o formato MP3, sem determinação prévia de tempo limite e com a permissão documentada dos colaboradores da pesquisa, os quais apresentaram um tempo médio aproximado de 2min por gravação, como forma de obter o registro ou não do fenômeno estudados. Essas gravações foram todas feitas em uma roda de conversa organizada nos espaços escolares disponíveis no momento de aula dos estudantes: na Escola 1, os registros aconteceram na biblioteca; enquanto, na Escola 2, em uma sala de leitura, o que possibilitou uma gravação clara e com pouco ruído.

3.4.2 A Realização

Em relação à proposta de atividades desenvolvidas, seguiu-se o modelo estabelecido no plano descrito anteriormente.

No primeiro momento, as professoras apontaram as principais características do gênero em relação à situação interacional envolvida. Nesse instante, os estudantes tiveram a oportunidade de conversar sobre a estrutura e tirar algumas dúvidas desse gênero. Nessa etapa de desenvolvimento do estudo, as docentes lembraram aos estudantes que, em se tratando do gênero Relato Pessoal, a

interação entre os seus interlocutores pode acontecer tanto na modalidade ora quanto na modalidade escrita, a depender da situação comunicativa.

Já no segundo momento, em um contexto de aula de língua portuguesa, foi estabelecido um diálogo com todos os estudantes das turmas, para a busca dos conhecimentos prévios sobre o gênero RP. Inicialmente, foi levantado o conceito sobre o gênero, qual a sua função social, quem são os interlocutores e os tipos de linguagens possíveis a serem utilizadas, além de discutir sobre algumas características que distinguem esse gênero de um texto narrativo comum, por meio da apresentação de vários exemplares coletados em sites da internet e livros didáticos.

A partir dessa sondagem feita, a pesquisadora e as professoras das turmas realizaram a leitura de alguns Relatos Pessoais Escritos, para que os estudantes reconhecessem as características necessárias para a produção do gênero.

No terceiro momento, com a apresentação dos *emojis*, foi realizado o reconhecimento de cada imagem, a fim de que não houvesse dúvidas sobre a imagem sorteada posteriormente. Houve a orientação de que os estudantes priorizarem um relato minucioso dos fatos vivenciados por eles. Após a sondagem, a compreensão sobre os *emojis* apresentados e as situações relacionadas a eles, foi proposto pelas professoras, como atividade de aula e na presença da pesquisadora, que os estudantes escrevessem em um formulário específico um relato pessoal com as experiências vividas por eles, fazendo relação com o respectivo *emoji* escolhido em sorteio. Seguidamente, foram produzidos os textos escritos, de acordo com a organização citada anteriormente.

Essas produções escritas, além de servirem para o enriquecimento como parte do levantamento de dados da pesquisa, visto que através delas é possível observar como os colaboradores se comportam, linguisticamente falando, por meio dos contextos aplicados em seus textos, também serviram de base para a construção da fase seguinte da pesquisa.

Após a produção escrita e a seleção dos estudantes que iriam participar do levantamento de dados, no quarto momento do estudo, a prioridade foi o uso da linguagem oral nos relatos produzidos pelos colaboradores e a observação das Construções de Tópico encontradas próprias da oralidade. As produções dos textos, nesse instante, aconteceram em uma roda de conversa apenas entre os

colaboradores selecionados para a pesquisa, pois além do enfoque nas questões pessoais, a exemplo do risco de timidez, houve a necessidade de um espaço sem muito barulho para que as gravações dos dados fossem registradas com nitidez e as falas dos colaboradores pudessem ser gravadas com a menor quantidade de ruídos externos possíveis, o que na prática nem sempre aconteceu, já que o espaço escolar contém sons que são resultados da dinamicidade desse ambiente nos momentos de aulas.

Com esses momentos, cumpriu-se a finalidade da coleta de dados para a construção do *corpus* desta pesquisa, constituído de 28 (vinte e oito) textos orais, com o total de 53min21s (cinquenta e três minutos e 21 segundos) de gravação de áudio e de 28 (vinte e oito) textos escritos. Nessa etapa, não houve a realização e a necessidade de reescrita, pois os fenômenos apresentados nos textos, tanto orais quantos escritos, foram resultantes dos momentos de não monitoramento do sujeito e serviram para o desenvolvimento e a análise do estudo, que será apresentada a partir do próximo capítulo deste trabalho.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados coletados na pesquisa. Nos textos analisados, é possível encontrar eventos que são característicos das Construções de Tópico, tanto os de modalidade oral quanto os de escrita. Sendo assim, inicialmente, na seção 4.1 será feita a apresentação quantitativa da frequência geral dessas realizações e, seguidamente, nas seções 4.2 e 4.3 serão feitas as discussões sobre o estudo com o cruzamento dos resultados estatísticos das variáveis e a revisão de literatura apresentada neste estudo.

Mesmo sendo um recorte de um fenômeno da língua portuguesa, os debates aqui levantados, possivelmente, auxiliarão linguistas, assim como, professores da língua materna das escolas brasileiras no processo de reconhecer, diagnosticar e analisar as CT pautadas na teoria sociolinguística, que leva em consideração as variedades linguísticas.

Para Bortoni-Ricardo (2005), a análise de textos coletados em contexto escolar

> [...] permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado. Por fim, da aplicação desses recursos pedagógicos deverá resultar um feedback para o processo da descrição sociolinguística (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 59).

A fim de encontrar alguns eventos característicos das CT, as produções foram selecionadas e analisadas, na busca por atender aos objetivos propostos neste estudo. Para tanto, como já apresentado, levou-se em consideração as variáveis sexo/gênero e escolaridade/idade, de modo a confirmar ou não um princípio sociolinguístico que, comumente, aponta as mulheres como mais atentas ao uso das formas de prestígio do que os homens; assim como, os anos escolares (9º ano do EF e 3ª série do EM) dos estudantes, além de averiguar se o avanço na escolaridade interfere ou não na presença de eventos resultantes da oralidade.

Sendo assim, neste capítulo, inicialmente, será feita a apresentação quantitativa dos fenômenos encontrados; em seguida, a análise e o diagnóstico de cada realização.

4.1 Apresentação Quantitativa

Após a codificação e a quantificação dos dados, seguem, nesta seção, os resultados obtidos por meio de tabelas e gráficos.

4.1.1 Das Produções de Textos Orais e Escritos

Partindo de uma demonstração geral dos dados, o quadro 4 diz respeito à quantidade de produções de textos que compunham o *corpus* desta pesquisa, distingue-se a quantidade de produções coletadas na Escola 1 da quantidade de produções textuais da Escola 2. O resultado dessa representação encontra-se a seguir.

Quadro 4 – Quantidade de textos analisados

Corpus da Pesquisa	Produções de Textos	Percentuais
Escola 1	28	50%
Escola 2	28	50%
Total	56	100%

Fonte: Dados da autora (2024).

Ao fazer um comparativo, é possível verificar que de um total de 56 (cinquenta e seis) produções de textos analisadas, 28 (vinte e oito) dessas produções são de colaboradores da Escola 1 e as outras 28 (vinte e oito) de colaboradores da Escola 2. Tendo um percentual de 50% de textos analisados para cada instituição participante da pesquisa.

No Quadro 5, está o percentual, em quantidade numérica e porcentagem, das produções de textos com fenômenos por instituição, sendo Escola 1 e Escola 2 e distribuído por modalidade de linguagem, a saber: oral e escrita.

Quadro 5 – Percentual de produções de textos com CT

Descrição	**Total**	**Escola 1**		**Escola 2**	
		Linguagem		Linguagem	
		Modalidade Oral	Modalidade Escrita	Modalidade Oral	Modalidade Escrita
Total de textos analisados	56	14	14	14	14
Quantidade numérica de textos com CT	18	06	06	03	03
		12		06	
Porcentagem de textos com CT	32,14%	42,86%		21,43%	

Fonte: Dados da autora (2024).

O Quadro 5 apresenta uma visão geral do percentual de produções de textos que manifestaram ocorrências de CT. De um total de 56 (cinquenta e seis) textos, em apenas 18 (dezoito) deles houve a presença do fenômeno, totalizando uma porcentagem de 32,14% (trinta e dois vírgula quatorze por cento).

Na Escola 1, de um total de 28 (vinte e oito) textos, 12 (doze) apresentaram sentenças com tópico, em uma porcentagem correspondente a 42,86% (quarenta e dois vírgula oitenta e seis por cento), sendo 06 (seis) dos textos orais, e os outros 06 (cinco) de produções textuais escritas.

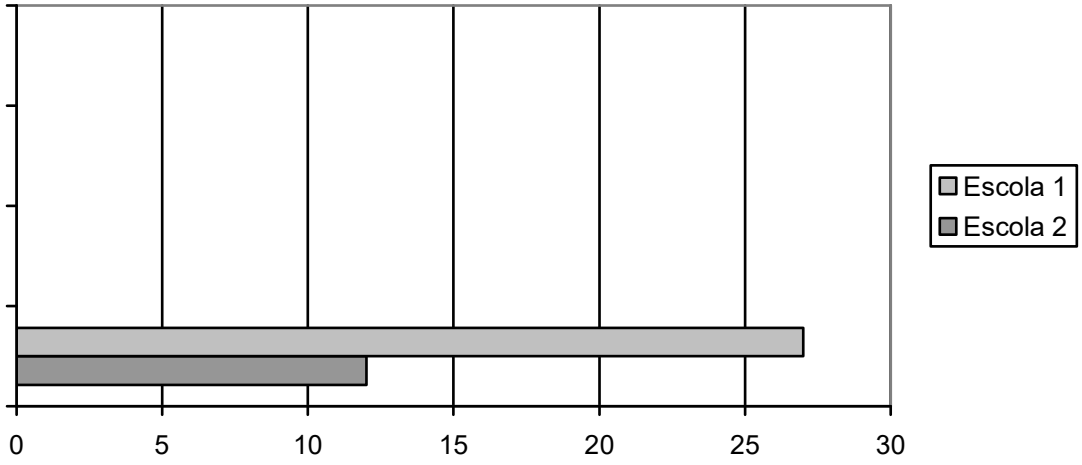
Já na Escola 2, houve uma quantidade menor de textos com CT, apenas 06 (seis) registros, de um total de 28 (vinte e oito) textos, em uma porcentagem correspondente a 21,43% (vinte e um vírgula quarenta e três por cento), sendo 03 (seis) dos textos orais, e outros 03 (três) de textos escritos.

Com os dados acima descritos, torna-se possível, neste recorte, verificar quantativamente as ocorrências nas produções de textos coletados nas duas instituições escolares, tanto no que diz respeito à modalidade oral, quanto na escrita dos colaboradores, conforme serão descritas na próxima subseção.

4.1.2 Das Ocorrências de Construções nos Textos

Os resultados levantados permitem confirmar a presença de tópicos nas duas escolas participantes da pesquisa, tanto nos textos orais, quanto nos textos escritos, conforme é possível constatar no Gráfico 1 exibido abaixo.

Gráfico 1 – Comparativo de ocorrências de CT nas produções analisadas



Fonte: Dados da autora (2024).

No geral, foram encontradas 39 (trinta e nove) ocorrências de CT nas produções coletadas. A Escola 1 apresentou no total 27 (vinte e sete) ocorrências, uma quantidade maior de ocorrência em relação à Escola 2 que apresentou 12 (doze) evidências do fenômeno.

Quadro 6 – Quantidade de Ocorrências de CT nas Produções Textuais

Descrição	**Total**	**Escola 1**		**Escola 2**	
		Oral	Escrito	Oral	Escrito
Total de textos analisados	56	14	14	14	14
Quantidade numérica de ocorrências de CT	39	20	07	12	-

Fonte: Dados da autora (2024).

Na sequência, ao analisar o Quadro 6, que apresenta os resultados das ocorrências nas produções textuais, vê-se que estão distribuídas de modo distinto nas duas escolas, a partir das modalidades dos textos selecionados.

Os colaboradores da Escola 1, na oralidade, evidenciaram 20 (vinte) ocorrências de tópico em suas produções e, na escrita, 07 (sete) ocorrências; já os colaboradores da Escola 2, manifestaram 12 (doze) ocorrências de CT na modalidade oral, entretanto, não apresentaram nenhum evento com característica do fenômeno em sua produções escritas.

Diante desses números, surge a necessidade de apresentar os resultados de maneira individualizada - por escola, por colaborador e por ocorrência - dos textos orais e, de igual modo, dos textos escritos, a fim de que seja feita uma análise criteriosa dos dados e dos fenômenos evidenciados nas produções. A descrição dos dados será feita a partir da classificação de Construções de Tópico defendida por Pontes (1987), conforme conceito abordado com maior aprofundamento no Capítulo 2 desse trabalho, na seção 2.3, a saber:

(I) *Topicalização (TOP):* quando ocorre a subversão da ordem canônica S-V-O, ocorrendo o deslocamento de um dos complementos da sentença para o início da frase; além de apresentar uma categoria vazia (Ø) no comentário dessa sentença, que poderia ser preenchida por esse complemento deslocado. Será classificado de acordo com a função desse complemento na sentença:

a. *TOP-AN* ⟶ para Adjuntos Adnominais;
b. *TOP-CV* ⟶ para Complementos Verbais.

(II) *Deslocamento à Esquerda (DE):* quando se constata a retomada do termo topicalizado à sentença-comentário, por meio do uso de um “pronome-cópia” ou de outro constituinte relacionado ao tópico.

a. *DE-PC* ⟶ retomada através de um pronome-cópia;
b. *DE-EN* ⟶ retomada através de um elemento nominal.

(II) *Tópico Sujeito* (Tsuj): quando apresenta um termo em destaque que faz referência a lugar, tempo e outras questões gramaticais, e que poderia ser facilmente confundido com um sujeito gramatical, pois apresenta a ordem canônica S-V-O, no entanto, esse termo não é o agente da ação expressada pelo verbo.

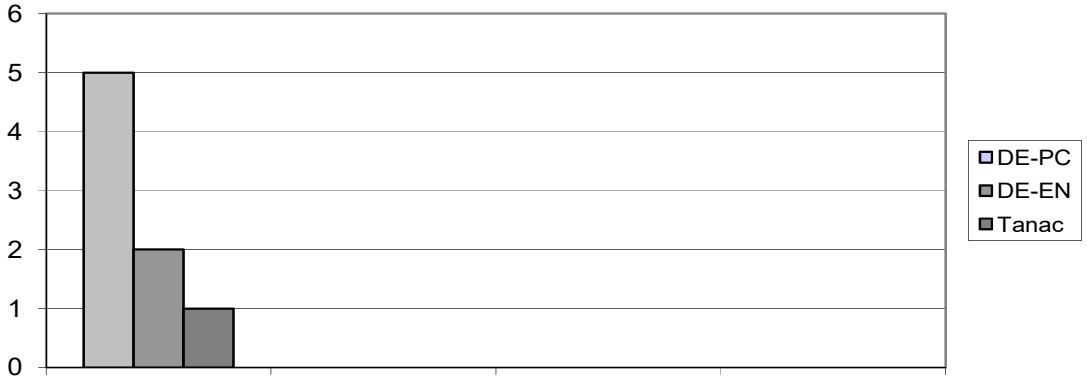
(IV) *Tópico Anacoluto (Tanac):* diferentemente das características anteriores, essa construção apresenta um possível sujeito topicalizado e outro sintático, compondo uma sentença completa, sendo que o primeiro exerce a função de um pré-anúncio e mantém uma relação semântica entre o tópico e o comentário, não existindo assim, um deslocamento de elementos e nem relação argumental com o verbo; Li e Thompson denominam essa construção “duplo sujeito”.

4.1.2.1 Das Construções de Tópico nos Textos Orais

Nessa seção, serão apresentados os gráficos das ocorrências encontradas em produções da *modalidade oral*, que também estão organizados por escola e por sexo/gênero, o que possibilita uma observação minuciosa do fenômeno.

O Gráfico 2, abaixo apresentado, diz respeito às produções orais do *grupo feminino da Escola 1*, nas realizações de Construções de Tópico de 07 (sete) colaboradoras: de *OAF1* até *OAF7.*

Gráfico 2 – Construções de Tópico nos textos *orais* da Escola 1
sexo/gênero *feminino*



Fonte: Dados da autora (2024).

Percebe-se que o Gráfico 2 evidencia que, nas realizações de Construções de Tópico das 7 (sete) colaboradoras, dentre as quais somente 4 (quatro) evidenciaram o fenômeno, foram encontradas 08 (oito) sentenças distribuídas em 03 (três) modelos de construções:

- *DE-PC*: cinco ocorrências

(01) – *eu e minha família* a gente se reuniu para ir para praia. (*OAF1)*

(02) – *a minha avó,* ela é... Essas coisas de festa. (*OAF2)*

(03) – *A pessoa*... eu contava tudo pra pessoa. *(OAF5)*

(04) – *Eu*, eu acredito que Deus deu me deu um livramento. *(OAF5)*

(05) – *a tirolesa* ela era muito funda. *(OAF7)*

- *DE-EN:* duas ocorrências

(06) – *a gente*... cada um para suas casas. (*OAF1)*

(07) – *esse dia*, esses dias, no caso, foi os melhores. (*OAF2)*

- *Tanac*: uma ocorrência

(08) – E eu espero aproveitar muito nessa festa.
E... essa de São João que eu mais lembro.
A melhor de todas, eu já tive várias,
mas essa foi uma das melhores festas. (*OAF2)*

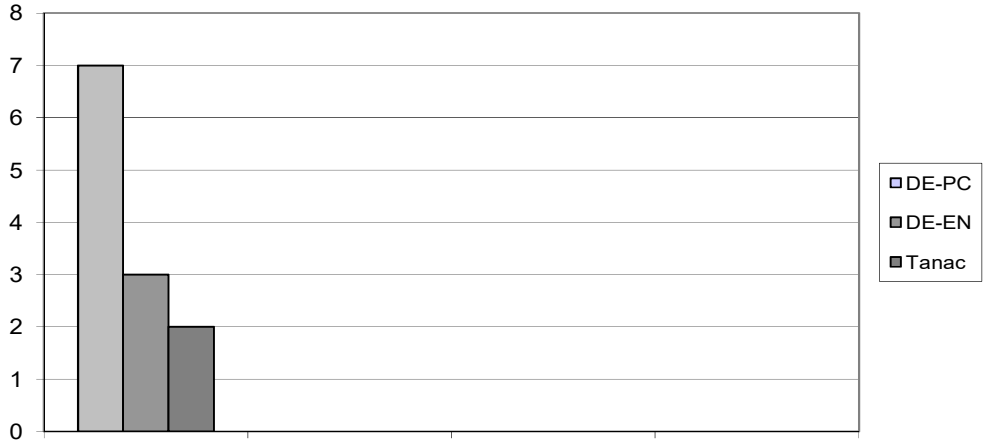
É possível observar que o *DE-PC* se destacou em relação às outras formas de construções, *DE-EN* e *Tanac*, pois o fenômeno foi encontrado nos textos orais de

04 (quatro) colaboradores: *OAF1* - 01 (uma) ocorrência; *OAF2* - 01 (uma) ocorrência; *OAF5* - 02 (duas) ocorrências; *OAF7* - 01 (uma) ocorrência.

Já em relação às outras construções, é possível destacar 02 (duas ocorrências de *DE-EN* nos textos orais de: *OAF1* - 01 (uma) ocorrência e *OAF2* - 01 (uma) ocorrência. Além de 01 (uma) ocorrência de *Tanac: OAF2* - 01 (uma) ocorrência.

O Gráfico 3, abaixo apresentado, diz respeito às produções orais do *grupo masculino da Escola 1*, nas realizações de Construções de Tópico dos 07 (sete) colaboradores: de *OAM8* até *OAM14.*

Gráfico 3 – Construções de Tópico nos textos *orais* da Escola 1
sexo/gênero *masculino*



Fonte: Dados da autora (2024).

Observa-se no Gráfico 3 que, no *grupo masculino da Escola 1*, 12 (doze) ocorrências foram evidenciadas, sendo elas encontradas nas produções orais dos colaboradores, distribuídas em 03 (três) modelos de construções, conforme a seguinte descrição:

- *DE-PC*: sete ocorrências

(09) – *ela*, ela... quando saiu vomitou. *(OAM10)*

(10) – *o meu irmão*, como de costume, ele costumava vim para cortar cabelo da minha mãe. *(OAM11)*

(11) – *a minha mãe,* ela é cabelereira. *(OAM11)*

(12) – *o meu irmão*, ele tem um amigo que tem um motor home. *(OAM11)*

(13) – *meu primo* ele morava em Penedo. *(OAM11)*

(14) – *o meu irmão* ele falou. *(OAM11)*

(15) – *eu* eu falei. *(OAM14)*

- *DE-EN:* três ocorrências

(16) – *Isso aí*... essa história foi real. *(OAM8)*

(17) – *O meu primo*, meu primo R., que faz tempo que eu não via meu primo. *(OAM11)*

(18) - *Ele*... o capacete... era... Só isso, só. *(OAM14)*

- *Tanac*: duas ocorrências

(19) – *eu*... ali sabe... foi um dos momentos mais feliz da minha vida. *(OAM11)*

(20) – *Um hotel e tal*... A gente comeu. *(OAM11)*

Nesse grupo, a visibilidade maior de fenômenos está com o colaborador OAM11, que evidenciou mais construções em relação aos outros colaboradores, já que corresponderam a 08 (seis) delas, distribuídas nos 03 (três) modelos de CT evidenciados.

Ao realizar o comparativo entre o *grupo feminino* e o *grupo masculino* da *Escola 1* fica evidente que houve uma quantidade considerável de CT, em ambos os grupos; além de existirem semelhanças nos 03 (três) modelos de construções encontradas, a saber: *DE-PC*, *DE-EN* e *Tanac*, no entanto, a construção *DE-PC* foi a mais presentes na fala dos dois grupos analisados.

O Gráfico 4 apresenta o resultado dos dados analisados das produções orais do *grupo feminino da Escola 2*, local onde 07 (sete) colaboradoras participaram da pesquisa: de *OAF15* até *OAF21.*

Gráfico 4 – Construções de Tópico nos textos *orais* da Escola 2
sexo/gênero *feminino*

Fonte: Dados da autora (2024).

O Gráfico 4 aponta que, no que diz respeito à oralidade, o *grupo feminino da Escola 2* manifestou o fenômeno aqui estudado nas produções de 03 (três) delas, em um total de 06 (seis) ocorrências, distribuídas em 02 (dois) modelos de CT:

- *DE-PC*: cinco ocorrências

(21) – *ele*, nesse dia, ele me pediu em namoro. (*OAF18)*

(22) – Aí *eu*... eu fiquei muito nervosa, não é? (*OAF18)*

(23) – *eu*, eu ainda estava... ia conhecer mais ele. (*OAF18)*

(24) – *minha mãe*, ela é hipertensa. (*OAF19)*

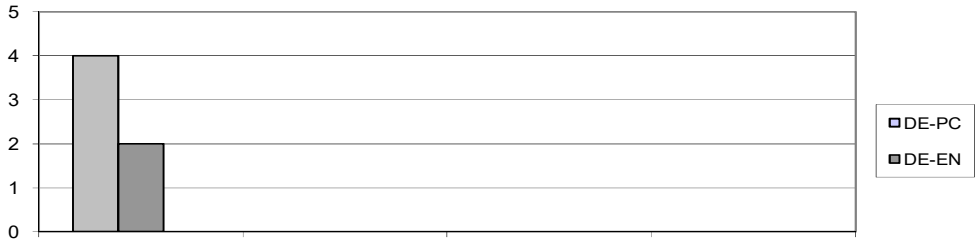
(25) – *nós*, nós fomos para casa, não é? (*OAF20)*

- *Tanac*: uma ocorrência

(26) – *Isso*, eu acho que já era meio-dia e pouco e pouca. (*OAF20)*

Em seguida, está representado, no Gráfico 5, o resultado quantitativo de ocorrências do grupo de colaboradores *masculinos da Escola 2:* de *OAM22* até *OAM28.*

Gráfico 5 – Construções de Tópico nos textos *orais* da Escola 2
sexo/gênero *masculino*



Fonte: Dados da autora (2024).

As Construções de Tópico foram encontradas nas produções orais de 03 (três) colaboradores, em um total de 06 (seis) ocorrências:

- *DE-PC*: quatro ocorrências

(27) – *A minha mãe*, quando ela ficou... Quando ela foi lá ter o bebê. (*OAM22)*

(28) – *a gente*, nós fomos servidos. (*OAM24)*

(29) – *a gente*, no outro... no dia seguinte, a gente ficou. (*OAM24)*

(30) – porque *os remédio* eles são caros para, para doença que ela estava. (*OAM28)*

- *DE-EN:* duas ocorrências

(31) – *ela*, a minha mãe descobriu. (*OAM22)*

(32) – *O outro*, meus outros irmão é tudo assim. (*OAM22)*

Ao comparar as evidências das CT na *Escola 2*, os grupos - *feminino* e *masculino* - apresentaram 02 (dois) modelos de construções, no entanto o *grupo feminino – DE-PC* e *Tanac* e o *grupo masculino*: *DE-PC* e *DE-EN*. Já em relação à quantidade, esses grupos apresentaram a mesma quantidade de ocorrências, 06 (seis), cada um deles.

Ao analisar os gráficos com os resultados dos *grupos masculinos* da *Escola 1* e da *Escola 2*, comparativamente, esses demonstraram perfis distintos em relação aos modelos de construções, pois no grupo da *Escola 1* foram encontrados: *DE-PC, DE-EN* e *Tanac,* enquanto que no grupo da *Escola 2: DE-PC* e *DE-EN*. Do mesmo modo, quantativamente, os grupos se distinguem, pois o grupo da *Escola 1* realizou 12 (doze) ocorrências - 07 (sete) *DE-PC,* 03 (três) *DE-EN* e 02 (duas) *Tanac*;

enquanto que o grupo da *Escola 2* apresentou a metade de ocorrências, com 06 (seis) no total: 04 (quatro) *DE-PC* e 02 (duas) *DE-EN*.

Já em relação à questão social da variável Sexo/Gênero, ao comparar as variáveis aqui definidas *Escolaridade* e Sexo/Gênero nas produções orais analisadas de ambas as escolas, os dados sugerem que:

Em relação à *variável Escolaridade*, nos textos orais, as *Escolas 1* e *2* apresentaram no total 32 (trinta e duas) ocorrências, sendo que a *Escola 1* manifestou uma maior quantidade de ocorrências em relação à *Escola 2*, pois resultou em 20 (vinte) delas na *Escola 1* e 12 (doze) na *Escola 2*.

Entretanto, ao fazer um comparativo do *grupo feminino* da *Escola 1* com o *grupo feminino* da *Escola 2*, é possível verificar que se distinguem no que diz respeito à variabilidade das CT, pois na *Escola 1* foram encontrados 03 (três) modelos de CT - *DE-PC*, *DE-EN* e *Tanac*; enquanto que, na *Escola 2*, foram encontrados apenas 02 (dois) modelos: *DE-PC* e *Tanac*. O que também acontece com os *grupos masculinos*, na *Escola 1* foram encontrados 03 (três) modelos de CT - *DE-PC*, *DE-EN* e *Tanac*; enquanto que, na *Escola 2*, foram encontrados apenas 02 (dois) modelos: *DE-PC* e *DE-EN*.

Com isso, é possível observar que esses resultados sinalizam o esperado para grande parte dos estudos sociolinguísticos, em que quanto maior o grau de instrução maior será a percepção que o falante terá no que diz respeito às suas escolhas no ato comunicativo.

Já em relação à *variável Sexo/Gênero*, neste contexto, o *grupo feminino* da *Escola 1* apresentou menor quantidade de fenômenos CT em relação aos *grupos masculinos* nas suas produções orais. Já o *grupo feminino* da *Escola 2* apresentou a mesma quantidade de fenômenos CT em relação ao *grupo masculino.* No total, os grupos femininos manifestaram 14 (quatorze) ocorrências, enquanto os grupos masculinos, 18 (dezoito) ocorrências.

Em suma, ao tomar por base as *variáveis Escolaridade* e *Sexo/Gênero*, neste estudo, os resultados dos dados sugerem que tanto os *grupo feminino* quanto o *grupo masculino* com o passar dos anos escolares apresentam menor quantidade e variedade de fenômenos de CT em suas produções.

Devido a questionamentos levantados envolvendo essa variável nas últimas décadas e como forma de minimizar alguns pontos observados em estudos

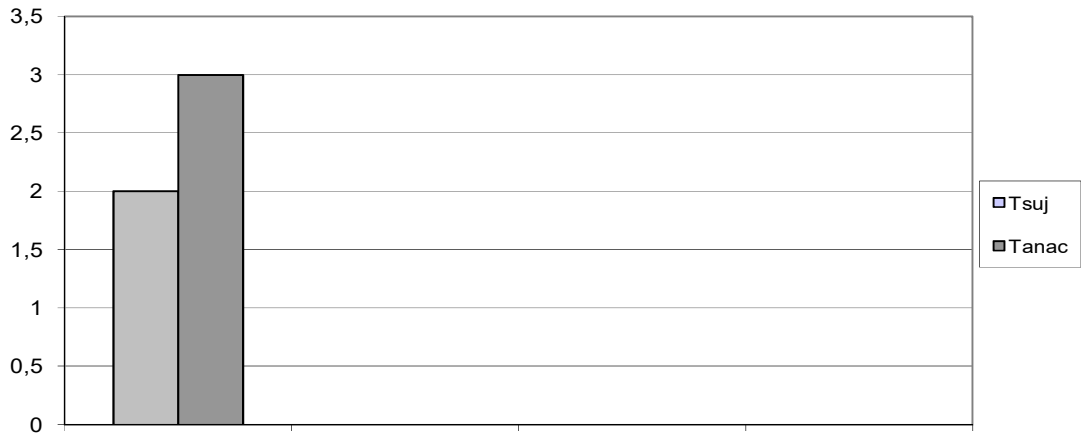
sociolinguísticos envolvendo o papel feminino na sociedade, Labov (2001), estabelece os princípios do *Paradoxo do Gênero,* e acrescenta a *noção de conformismo*, em que define: (i) que as mulheres, em relação aos homens, fazem uso com maior frequência das formas de prestígio, quando em mudanças com consciência social (*changes from above*); e (ii) que as mulheres lideram as mudanças linguísticas, devido a sua agilidade em fazer uso de uma nova variante, comparativamente, aos homens, mesmo quando essas mudanças linguísticas não possuem consciência social (*changes from below*). Diante disso, é possível afirmar que os resultados aqui apresentados estão em concordância com os traços da *noção de conformismo* proposta pelo linguista.

4.1.2.2 Das Construções de Tópico nos Textos Escritos

Nessa seção, serão apresentados gráficos das ocorrências encontradas em produções da *modalidade escrita*, que estão organizados por escola e por sexo/gênero.

Abaixo disposto está o Gráfico 6, correspondente ao *grupo feminino da Escola 1*, aqui representado pelas colaboradoras: de *EAF1* até *EAF7.*

Gráfico 6 – Construções de Tópico nos textos *escritos* da Escola 1 sexo/gênero *feminino*



Fonte: Dados da autora (2024).

Observa-se no Gráfico 6 que a análise feita nas produções textuais escritas do *grupo feminino da Escola 1* resultou na visibilidade de 05 (cinco) realizações de CT encontradas nos textos de apenas 3 (três) colaboradoras, sendo:

- *Tsuj:* duas ocorrências

(33) – *a base da minha (xxxxx) felicidade* era minha família. (*EAF2)*

(34) – *as duas vezes* eu cai. (*EAF4)*

- *Tanac*: três ocorrências

(35) – *época de chuva*, a festa tava linda. (*EAF2)*

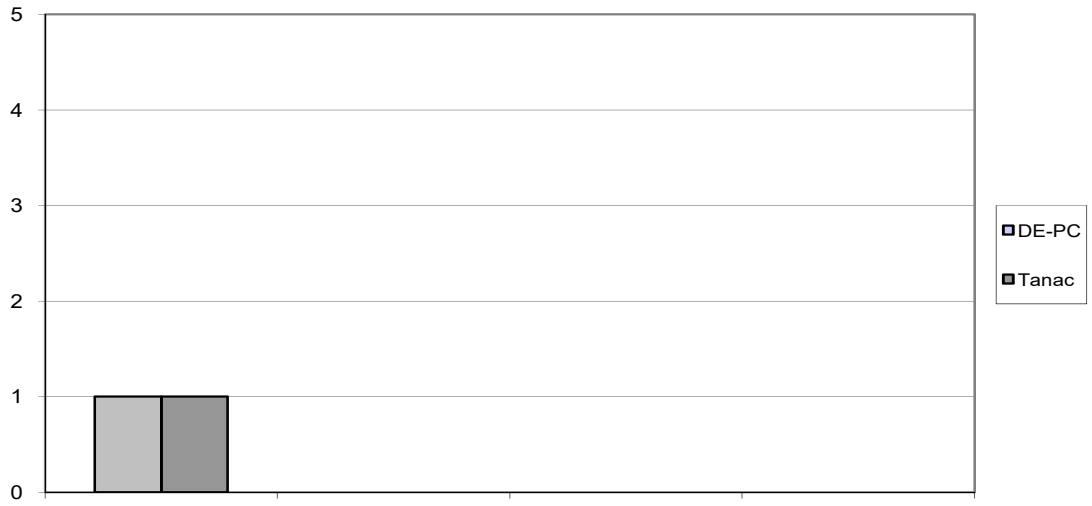
(36) – a *vista perfeita*. agradeci muito meus pais. (*EAF2)*

(37) – *A melhor PERFEITA festa da minha vida*, sei que repiti isso algumas vezes. (*EAF2)*

Observa-se que a *Tanac,* com 03 (três) ocorrências*,* destaca-se em relação às construções *Tsuj,* com 02 (duas) ocorrências, especialmente no texto da colaboradora *EAF2,* que evidenciou 03 (três) trechos com a manifestação do fenômeno.

No Gráfico 7, tem-se a representatividade das CT encontradas nas produções escritas do *grupo masculino da Escola 1*, representado pelos colaboradores: de *EAM8* até *EAM14.*

Gráfico 7 – Construções de Tópico nos textos *escritos* da Escola 1 sexo/gênero *masculino*



Fonte: Dados da autora (2024).

No Gráfico 7, é possível verificar que, somente, 02 (duas) ocorrências foram evidenciadas nos textos do *grupo masculino* da *Escola 1*, conforme a descrição seguinte:

- *DE-PC*: uma ocorrência

(38) – *eu simplismente* eu escorreguei na quina. (*EAM8)*

- *Tanac*: uma ocorrência

(39) – *Toda partida* (xxxxx) (xxx) eu era o MVP. (*EAM9)*

Após análise, ao fazer um comparativo entre o *grupo feminino* e o *grupo masculino* da *Escola 1,* é possível verificar que ambos evidenciam o fenômeno em seus textos, no entanto, divergem na quantidade, já que o *grupo feminino* evidenciou 05 (cinco) ocorrências de CT, enquanto o *grupo masculino* apenas 02 (duas).

Ocorre também a distinção quanto aos modelos de construções nos trechos encontrados. No *grupo feminino* houve a presença de 02 (dois) modelos: *Tsuj* e *Tanac;* já no *grupo masculino* ocorreu *DE-PC* e *Tanac*, o que comprova semelhança apenas na CT de modelo *Tanac*.

Em relação às análises feitas nas produções escritas do *grupo feminino* coletadas na *Escola 2*, não ocorreu a manifestação de nenhuma CT. Esse grupo é representado pelas colaboradoras da *EAF15* até a *EAF21*.

Ao fazer um comparativo entre o *grupo feminino* da *Escola 1* e o *grupo feminino* da *Escola 2,* verifica-se que houve uma diminuição tanto em quantidade quanto na diversidade de ocorrências de CT, visto que nenhuma ocorrência foi encontrada nos textos escritos da *Escola 2*.

Em relação ao *grupo masculino da Escola 2*, aqui representado pelos colaboradores: de *EAM22* até *EAM28,* é possível verificar nos resultados das análises que, semelhantemente, ao *grupo feminino* dessa escola, não foram encontradas nenhuma ocorrência de CT nos textos escritos.

Ao comparar as evidências das CT nas produções escritas das Escolas 1 e *2*, é perceptível a diminuição da presença do fenômeno com o passar dos anos escolares, visto que o *grupo masculino* da *Escola 1* evidenciou a presença de CT de modelos distintos: *DE-PC* e *Tanac*, enquanto o *grupo masculino* da *Escola 2* não apresentou nenhuma construção. O que possibilita supor que, neste pequeno recorte, não se confirma a teoria de que alguns fenômenos não discutidos, gramaticalmente, diminuem a sua incidência em produções de textos coletadas ao longo dos anos escolares, devido à percepção do estudante em relação à linguagem utilizada em determinado contexto que o indivíduo faz uso.

Com base nos resultados aqui analisados, é possível verificar que em relação à *variável Escolaridade*, nos textos escritos, a *Escola 1* manifestou uma maior quantidade de ocorrências em relação à *Escola 2*, sendo 07 (sete) delas na *Escola 1* e nenhuma na *Escola 2*.

Já em relação à variável *Sexo/Gênero,* no geral, os dados sugerem que os *grupos femininos* das *Escolas 1* e *2* apresentaram maior quantidade de CT, com 05 (cinco) ocorrências: *Tsuj* e *Tanac,* em relação aos *grupos masculinos* das *Escolas 1* e *2*, que evidenciaram 02 (duas) ocorrências do fenômeno de modelo: *DE-PC e Tanac*. Ressalta-se, porém, que todas essas manifestações foram encontradas

apenas nos textos escritos coletados na *Escola 1*, visto que não foram evidenciadas nenhuma construção característica do fenômeno nas produções da *Escola 2*.

Em síntese, ao tomar por base as *variáveis Escolaridade* e *Sexo/Gênero*, nesta pesquisa, é possível verificar que, no que diz respeito às produções de textos escritas, os resultados sinalizam para a diminuição de ocorrências tanto no *grupo feminino* quanto no *grupo masculino* das escolares analisadas com o passar do tempo, pois os *grupos femininos* com o passar dos anos escolares apresentam considerável menor quantidade de fenômenos e de variedades de CT, semelhantemente aos *grupos masculinos*, que, nas suas produções escritas, também apresentam diminuição na quantidade e na diversidade de fenômenos.

Na seção seguinte, as CT serão analisadas, de modo detalhado, nas produções de texto selecionadas, observando as características próprias das construções nos trechos expressos por cada colaborador em que o fenômeno ocorre, a fim de que sejam observados e esclarecidos os resultados e algumas questões específicas em relação ao que propõe este estudo.

4. 2 Análise dos Relatos Pessoais Orais

Nesta seção, será apresentada a análise detalhada dos resultados obtidos através dos dados orais aqui levantados consubstanciada nas discussões teóricas levantadas ao longo deste trabalho.

Conforme citado anteriormente, para a identificação e a seleção das sentenças aqui analisadas, inicialmente, foi usado o recurso on-line na página *dictatio.io,* para realizar a transcrição ortográfica dos dados orais, porém devido à limitação de caracteres permitidos desse recurso, houve a necessidade de uma segunda rodada, realizada pela própria pesquisadora, que após unir todos os trechos da gravação já transcritos no programa, revisou e ajustou cada texto oral em estudo.

Após a transcrição ortográfica, foi analisado cada texto da modalidade oral, porém as manifestações do fenômeno só foram evidenciadas em 09 (nove) deles. Como as CT não foram identificadas em todas as produções textuais, aqui serão dispostas, na íntegra, apenas aquelas que apresentaram a presença de tópico, sendo mantidas as pausas e a organização dos trechos, a fim de preservar a

originalidade da fala do colaborador, além das características dos contextos aplicados, para melhor elucidação das discussões levantadas neste estudo.

O primeiro texto com a presença do fenômeno foi coletado da gravação da fala do *colaborador OAF1* e teve a duração de 1min52s, conforme transcrição abaixo.

Foi em dois mil e dezoito que...
é eu lembro que eu e ma...
eu e minha família a gente se reuniu para ir para praia,
e aí a gente passou Ano-Novo
e a gente voltou pra casa
e, quando foi uma por volta cinco e meia,
a gente foi para casa da minha avó
e a gente saiu pra ir para praia, foi lá em Marechal Deodoro.
Só que antes da gente chegar na praia
a gente foi para um lago.
Aí eu lembro que passou um carro
e esse carro deixou o papel voar.
Aí eu sempre fui muito curiosa.
Aí, quando me aproximei, eram duas notas de dois reais,
para mim, eu tinha ganhado o mundo.
Eu fiquei super feliz,
sai até gritando nesse dia, na rua, igual uma louca.
Só que, quando a gente chegou nesse lago,
esse lago tinha cebola e não dava para gente tomar banho,
porque é um bicho que, quando pega na pele da pessoa...
E aí a gente foi... a gente foi para praia.
Quando chegou lá foi muito bom,
foi a melhor sensação que eu pude ter na minha vida.
Quando eu me deparei com aquele mar,
com as pessoas que eu amava, que estava ao meu redor,
foi uma sensação maravilhosa.
E aí eu lembro que o mar estava... as onda estava muito alta,
estava até com as bandeiras de perigo e tal,
e os bombeiros nos alertarem e tal.
Só que aí o...
e algumas das nossas famílias não se conteve
e aí a gente foi para o mar,
só que foi muito bom,
a gente entrou, brincou o dia todo,
a gente comeu, foi muito bom, foi muito bom mesmo,
foi a melhor sensação que eu pude sentir na minha vida.
Eu lembro que eu fiquei feliz que sai abraçando todos da minha família.
Eu saí dizendo para todos que eu amava
e é algo que eu não sou muito...
porque eu tenho um pouco...
eu sou muito bruta,
minha personalidade é um pouco muito bruta,
só que, nesse dia, a alegria estava tão grande que eu sai abraçando todo mundo,
falando que amava todo mundo.
E aí a gente se dividiram nos carros,
e aí *a gente*... cada um para suas casas.

E quando foi a noite, a gente se reuniu de novo
e continuou o dia conversando, rindo.
E foi muito bom.

Após análise, verifica-se que há duas ocorrências do fenômeno no texto 1 e ambas possuem características próprias de *Deslocamento à Esquerda,* no entanto, com características distintas. Observe:

No primeiro trecho em destaque, a construção é aqui classificada como *DE-PC.*

(40) – *eu e minha família* a gente se reuniu para ir para praia. (linha 3)

Na sentença acima, o termo topicalizado “eu e minha família” é retomado por meio da locução pronominal “a gente”, que desempenha a função sintática de sujeito de uma oração em que todos os seus constituintes são preenchidos. Tanto o tópico quanto o sujeito apresentam, semanticamente, a ideia de plural, e, gramaticalmente, possuem o mesmo valor do pronome pessoal “nós”.

Já no segundo trecho, como o termo topicalizado “a gente” retoma o elemento nominal “cada um” constata-se uma construção de *DE-EN*, veja:

(41) – *a gente*... cada um para suas casas. (linha 46)

Apesar da supressão do verbo “foi”, que no contexto se deve, provavelmente, à agilidade da fala, a sentença acima, à luz da GT, possui sentido completo. O termo “a gente” que encabeça a sentença é considerado uma construção de tópico, visto que o elemento nominal “cada um” preenche as características de um sujeito do enunciado “cada um para suas casas”.

Já o segundo texto oral se trata da transcrição da coleta da fala do *colaborador OAF2,* que teve a duração de 2min36s, conforme descrição seguinte.

É... no meu aniversário de 10 anos, que foi de São João,
a minha avó, ela é... Essas coisas de festa.
Aí ela fez uma festa muito bonita para mim,
organizou tudo
e chamou várias pessoas da minha família, uns amigos também.

E no dia, foi no dia 24 de junho, quase o meu aniversário.
E no dia estava chovendo muito.
Aí, nesse dia, deu a ho... o horário do começo da festa
e ninguém foi,
não chegou a ninguém.
É... no começo, eu fiquei um pouco triste,
porque tinha umas amigas que eu tinha chamado da escola,
eu queria que elas viessem e tal. Mas elas não vieram.
Aí eu fiquei um pouco triste, no começo,
mas depois eu vi a festa linda que tinha para...
que a minha vó tinha feito para mim,
e tinha vá... vários brinquedos.
E só tinha ido meus pais, meus avós e uns primos meu, que já estava lá, não é?
Aí eu fiquei brincando nos brinquedos. É...
Comendo também, tinha muita comida.
E... foi muito legal mesmo.
Aí assim, quando eu conto essa história para maioria das pessoas,
elas ficam meio assim, tipo... achando que, tipo, eu fiquei triste,
mas assim eu não fiquei triste, tipo, de..., como é o nome... chorar, tipo,
foi uma tristeza mas assim, por não ter algumas pessoas.
Mas esse aniversário, acho que foi o melhor de todos.
O que eu mais aproveitei.
Porque eu não gosto muito de foto,
então quando era, tipo, a minha avó sempre fazia festa para mim, todos os meus aniversários.
Então, quando ia todo mundo, assim, eu tinha... eu não aproveitava a minha festa,
ficava toda hora, é... parando para tirar foto, e eu não gostava disso, nem gosto.
Então, nessa festa, eu não tirei quase nenhuma foto,
comi muito e brinquei muito.
e, no outro dia, a gente viajou para Piranhas. Eu passei uma semana lá.
A gente foi em museu, ficou aproveitando a cidade e tudo.
É... para o rio, eu esqueci o nome do rio agora, mas é um bem famoso.
E *esse dia*, esses dias, no caso, foi os melhores.
Meu aniversário foi um dos melhores.
É... agora, na adolescência, não consigo aproveitar muito,
porque eu não tenho.
Minha vó não faz mais festa para mim,
mas acho que ela vai fazer de 15 anos.
E eu espero aproveitar muito nessa festa.
E... essa de São João que eu mais lembro.
A melhor de todas, eu já tive várias,
mas essa foi uma das melhores festas.

Nesse texto, constataram-se três ocorrências de Construções de Tópico, sendo duas delas *Deslocamento à Esquerda* e uma com característica de *Tópico Anacoluto.*

Os dados apresentaram exemplos de Deslocamento à Esquerda, como expostos em (51) e (52).

(42) – *a minha avó,* ela é... Essas coisas de festa. (linha 2)

No trecho (42), classificada neste trabalho como *DE-PC*, observa-se que, inicialmente, o colaborador faz uso do termo topicalizado “a minha avó” e, na sequência o retoma ao utilizar o pronome “ela”. Vê-se que, no contexto aplicado, a sentença-comentário apresenta uma quebra de expectativa no complemento do verbo usado, quando na fala é inserido “Essas coisas de festa” ao invés de um predicativo coerente, como se, no momento da fala, houve o esquecimento da expressão a ser usada.

(43) – *esse dia*, esses dias, no caso, foi os melhores. (linha 38)

Já em relação à sentença (43), ocorre um *DE-EN*, em que a construção de tópico acontece por meio do termo “esse dia” que é retomado pela expressão nominal “esses dias”. É perceptível que, na situação discursiva, há traços de ocorrência de outro fenômeno linguístico chamado *hipercorreção.* É possível observar no trecho que há uma intenção de corrigir um termo, quando o colaborador faz uso da expressão “no caso”. Sobre isso e de modo geral, Possenti (2017) esclarece:

> Chama-se de hipercorreção ao processo que leva a corrigir também quando não se deve corrigir. Ou seja, na tentativa de ser correto, corrige-se demais. As fontes da hipercorreção são duas. Uma é a própria variação linguística, que sempre envolve uma forma considerada correta e outra considerada errada. A segunda fonte é a vontade de ser correto (Possenti, 2017, p. 02).

Por ora não se planeja aqui uma proposta para discussão sobre *hipercorreção*; no entanto, quando o colaborador retoma o termo topicalizado na sentença ocorre o fenômeno aqui estudado, em que “esse dia” será o tópico e “esses dias” o sujeito da sentença-comentário, já que o termo topicalizado enfatiza o termo expresso em seguida.

Ao analisar o trecho (44), é possível concluir que se trata de uma construção *Tópico Anacoluto*. Veja:

(44) - E eu espero aproveitar muito nessa festa.
E... essa de São João que eu mais lembro.
A melhor de todas, eu já tive várias. (linha 46)

mas essa foi uma das melhores festas.

A sentença em destaque apresenta primeiramente um suposto sujeito topicalizado “A melhor de todas”, que semanticamente faz relação com o termo “festa”, citado anteriormente, mas não possui relação argumental com o verbo “tive” e nem com o sujeito sintático “eu”, que faz parte da sentença-comentário, o que dá a ideia de um duplo sujeito. Observa-se, nesse contexto, que a relação da expressão topicalizada “A melhor de todas” com a frase “eu já tive várias (festas)” são puramente semântica, não existindo assim, qualquer referência com o verbo “ter”.

O terceiro texto resultou da coleta da gravação da fala do *colaborador OAF5*, que teve a duração de 1min20s. Segue a transcrição abaixo.

> Eu tinha faci... tenho muita facilidade de... de, tipo, fazer amigos.
> E... essa pessoa... fiz amizade com essa pessoa.
> *A pessoa*... eu contava tudo para pessoa.
> Até que te... chegou um dia, que ela falou que tinha medo de perder minha amizade.
> Quando foi no dia seguinte, surgiu comentários onde eu moro
> que ela fala... estava falando mal, saindo falando mal de mim.
> Então eu... me afastei e, e percebi, né? Que a gente não pode ter medo de perder amizades.
> Até porque, às vezes, aquela amizade faz mal até para nossa saúde mesmo.
> Porque aquilo me deixava mal, não me fazia bem.
> Então... eu, basicamente, não...
> Depois dessa pessoa, eu percebi que não, não, não tinha...
> não fazia tan... não, não precisava estar, ter aquele medo de perder pessoas.
> Até porque, quando a pessoa traz coisa boa, a pessoa fica;
> quando não traz, vai embora.
> Então, eu... Deus me deu um li...
> *Eu*, eu acredito que Deus deu me deu um livramento.
> Eu agradeço a Ele por isso.
> E é isso.

A partir da análise, vê-se que os trechos abaixo (45) e (46) são exemplos de *Deslocamento à Esquerda*, aqui classificados como *DE-PC.*

(45) – *A pessoa*... eu contava tudo pra pessoa. (linha 3)

(46) – *Eu*, eu acredito que Deus deu me deu um livramento. (linha 17)

Nos trechos acima, trata-se de um deslocamento dos elementos “A pessoa” e “Eu” à esquerda, em que as retomadas são feitas na sentença-comentário por meio

do pronome “eu”. No trecho (45), o termo topicalizado “A pessoa” dá ênfase a um dos complementos verbais do verbo “contar”. Já no trecho (46), o elemento topicalizado “Eu” é retomado pelo sujeito sintático da sentença-comentário.

A transcrição ortográfica abaixo diz respeito ao quarto texto, é o registro da fala do *colaborador OAF7*, em que a gravação teve a duração de 52s.

> Aconteceu uma viagem de acampamento da minha igreja
> e foi numa fazenda em Joaquim Gomes.
> Aí a gente foi de carro, foi... bem legal.
> A gente chegou lá...
> Aí... Eu acho que eu fiquei esperando os meus pais,
> fazendo umas coisas lá para gente ir para as piscinas.
> E aí era piscina natural, era do rio, que acho que era um rio perto de lá.
> Aí era um... várias piscinas.
> E aí a gente passou três... três dias lá, eu acho.
> E aí... eu fiquei lá me divertindo.
> Eram umas piscinas bem legais, tinha uma de vôlei,
> uma que era... eu esqueci o nome,
> que tem um escorrega, uma tirolesa,
> mas *a tirolesa* ela era muito funda.
> Aí eu não ia.
> E é isso.

Após análise do texto 4, observa-se o fenômeno *Deslocamento à Esquerda* classificado neste estudo *DE-PC.*

(47) – *a tirolesa* ela era muito funda. (linha 13)

No trecho acima, ocorre um exemplo de construção de tópico, em que a retomada do termo topicalizado na sentença-comentário “ela era muito funda”, através do pronome-cópia “ela”, que possui relação com o tópico “a tirolesa”.

No que diz respeito ao quinto texto, trata-se dos dados coletados da fala do *colaborador OAM8* e possui o tempo de 2min7s de gravação.

> *Isso aí*... essa história foi real.
> Isso aí foi no dia que... quando eu fui para uma festa de aniversário de uma tia minha.
> Então isso, basicamente, aconteceu quando eu tinha uns quatro ou cinco anos... por aí...
> Eu abri minha cabeça. Foi bem na nuca.
> Quando isso aconteceu, eu fui convidado mais a minha família para uma festa aniversário;
> para ser sincero, eu não gosto muito por conta desse certo trauma que eu tenho.
> Mas eu tento fingir que eu, não é? Eu não tenho. Mas enfim...
> Continuando...
> Eu bati a quina em uma cabeça, a minha cabeça numa quina.
> Isso foi quando eu estava brincando, jogando bola com outras crianças.

Mas antes disso tudo acontecer,
isso meio que ocorreu quando os adultos e adolescentes estavam pulando na piscina,
e a água vinha para o chão, e a cerâmica não era antiderrapante.
Então isso meio que... quando estava o chão todo molhado
e eu e meu irmão fomos brincar, depois de a gente ter lanchado, fez aquilo e tal e tudo mais.
Então... meio que quando eu fui pegar a bola que ele jogou,
eu escorreguei e bati a cabeça na quina.
Então eu fui logo pa...para o hospital.
Quando a minha mãe me levou para o hospital... pronto-socorro,
ela perguntou se tinha anestesia, que ia levar uns cinco pontos, ou quatro por aí.
A moça disse que não i... que ia levar ponto no cru,
que, naquela época, eu não sei se tinha anestesia para esse procedimento.
Ela disse que eu iria sofrer um pouco,
porque, quando eu ponteei a cabeça, realmente não pode fazer esforço.
Ela disse, o médico também disse algumas coisas.
Então ela perguntou se podia tratar em casa.
Então ela pegou e tratou em casa o meu, o meu, a minha ferida.
Ela disse que pode sim, porém vai preceder alguns antibióticos,
e ele vai sofrer um pouquinho,
porque vai pegar cotonete, vai limpar e passar todo o procedimento.
Minha mãe disse “tudo bem”.
Teve toda a plena coragem de ter colocado e todo o esforço.
Então ela pegou e limpou, passou antibiótico.
Até que depois tudo melhorou, cicatriza tudo.
Nessa cicatriz que eu tenho, nunca nasceu cabelo. Infelizmente.
Mas não vem ao caso.
Sempre quando eu vejo essa cicatriz,
eu me lembro que a minha mãe é uma pessoa muito boa.

Apesar da extensão do texto, constata-se apenas uma ocorrência do fenômeno de *Deslocamento à Esquerda*, aqui identificado como *DE-EN.*

(48) – *Isso aí*... essa história foi real. (linha 1)

Observe que o deslocamento à esquerda, nesse caso, foi explicitado através de “Isso aí” e retomado por outro elemento termo “essa história” que, nesse contexto, não é um pronome e, sim, um elemento nominal, que encabeça a sentença-comentário “essa história foi real”.

O sexto texto é resultante da gravação da fala com a duração de tempo de 1min20s do *colaborador OAM10*, conforme a transcrição ortográfica seguinte.

Eu e minha família estava no shopping a... comprando roupas.
Aí a minha tia disse que tinha um parque, perto do shopping, do lado.
Aí nós fomos lá.

Minha mãe comprou os ingressos e...
e... quando nós entramos, nós fomos nos brinquedos,
no mais simples primeiro, por causa que os perigos...
eu tinha, tinha, tinha medo.
Aí nós fomos nos simples.
Aí minha prima resolveu ir comigo nos maiores.
Ela falou que tinha um Kamikaze, que é um que fica, tipo, uma barca girando.
Dando mortal.
Aí eu fui com ela na barca.
Quando a gente foi na barca, começou de boa primeiro,
depois foi... indo mais alto.
Depois de indo mais alto, *ela*, ela... quando saiu vomitou.
Vomitando...
Aí gente foi... sentou, ficou mais e ficou respirando...
E ela foi para minha tia.
E eu continuei com a minha mãe, indo no brinquedo com a minha irmã.
Hã... no tiro ao alvo, pegando para, para minha irmã também.
Nós ficamos lá.
E depois... e depois de um tempo, minha mãe queria voltar ao shopping,
por causa que ela não gostou do brinquedo de lá. Foi.
Aí ela foi no shopping, comprou mais roupas, tal, tal coisa.
Aí eu fiquei só com a minha prima lá sentado,
porque ela não podia deixar sozinha,
porque ela era de menor.
Aí ficamos lá sentado, e... ela só queria ficar sentada mesmo.
Depois eu só fui em brinquedo mais simples com ela mesmo.
No, tipo, bate-bate, hã... roda gigante que foi, que fica girando, que é bonito também.
E só. (incompreensível)

Nesse texto, ocorre apenas uma manifestação do fenômeno aqui estudado, sendo essa, um *Deslocamento à Esquerda*, no trecho classificado como *DE-PC.*

(49) – *ela*, ela... quando saiu vomitou. (linha 15)

Nesse modelo de construção expressa no trecho acima, ocorre a retomada do termo topicalizado na sentença-comentário, através de um pronome-cópia “ela”, que possui relação com o tópico. Trata-se de um deslocamento do elemento “ela” à esquerda, em que a retomada é feito por meio do mesmo pronome “ela”.

No que diz respeito ao sétimo texto, trata-se dos dados coletados da fala do *colaborador OAM11* e possui o tempo de 3min17s de gravação.

É... bom dia, primeiramente.
É... eu vou falar do...dos melhores acontecimentos que aconteceu na minha vida.
Um dos melhor acontecimento que me deixou mais feliz.
É... bem... eu estava em cima duma árvore refletindo e estava pensando... tal,
eu tava precisando um pouquinho de lazer.

Eu estava precisando um pouquinho de sair.
Então *o meu irmão*, como de costume, ele costumava vim para cortar cabelo da minha mãe,
que *a minha mãe,* ela é cabelereira, não é?
Ela tem um salão de beleza.
E nisso... *o meu irmão*, ele tem um amigo que tem um motor home.
Um motor home é como se fosse uma van, como se fosse um carro,
que nesse carro é uma casa, tem uma casa,
uma casa simples, onde tem uma cozinha tal e tem um espaço.
E com esse carro dá para viajar para vários lugares, até para vários países, não é?
Aqui fora do mundo.
Então o meu irmão fala com a minha mãe "ó, eu tô vendo que o (J.) tal... está estudando, está focando nos estudos, está sendo bom aluno e eu vou levar ele para ver o primo, não é?"
O meu primo, meu primo R., que faz tempo que eu não via meu primo,
mais de três anos que eu não via meu primo,
que *meu primo* ele morava em Penedo,
de Penedo ele foi para Argentina,
na cidade de Cafayate. Então na Argentina.
Então... *o meu irmão* ele falou, tal...
E disse "oh, como eu não tenho condições de comprar um motor home,
eu tenho um amigo meu que tem um carro, uma van, uma van, uma Mercedes AMG.
Não me lembro o modelo dela, que dentro dela tem o básico, não é?
Que dá para viajar para outro país".
Então, *eu*... ali sabe... foi um dos momentos mais feliz da minha vida, ver o meu primo.
Há mais de muito tempo que eu não via meu primo.
O primo já está grandão, uns quinze anos de idade.
Aí então... a gente saiu, a gente foi para Argentina.
Então indo para Argentina, é...
Eu não me lembro muito bem do que aconteceu, porque eu dormi.
Eu adormeci na viagem, porque é muito demorada.
A gente parou, ficou dois dias, não é? *Um hotel e tal*... A gente comeu.
E... quando eu estava acordado,
eu me lembrei que, lá na Argentina, a gente parou bem perto de Cafayate.
Tinha um banheiro que pagava doze reais.
Eu surpreendi com aquele banheiro que... Pense no banheiro limpo!
Pense no banheiro organizado! Banheiro cheiroso, foi, foi meio carinho, mas valeu a pena.
Porque lá na Argentina usa uma moeda chamada Western Union, não é?
Aí nós teve que ir para o banco para sacar o dinheiro e tal.
Aí quando a gente foi vindo, a gente chegou na casa do meu primo.
A gente chorou, a gente se abraçou, se emocionou muito,
porque faz tanto tempo que a gente não se conhecia e que não se via.
Então a gente fez um vínculo de amizade, a gente brincou, a gente saiu para o parque,
a gente andou de bicicleta, a gente jogou bola, a gente fez nova amizade.
Apesar de eu não saber de nada do idioma, meu primo me ensinou o básico.
É... e também a gente brincou muito, a gente assistiu, fez muitas coisa divertida.
Foi muito bom, foi muito bom. E na volta também foi bom.
Que na volta passando a gente foi para a cidade de Alemânia,
onde que lá tem um ponto turístico que se chama a Estátua do Grande Sapo,
que era uma estátua de Pedra.
A gente também viu lá na cidade o Cristo Redentor de Rio de Janeiro,
sorte que na Argentina também tem um Cristo Redentor,
um patrimônio imaterial bem interessante.
Aí esse foi um dos momentos mais felizes que aconteceu na minha vida.

O texto 7, possivelmente, devido à sua extensão, apresentou oito ocorrências de Construções de Tópico, sendo seis delas do fenômeno *Deslocamento à Esquerda* e outras duas de *Tópico Anacoluto.*

(50) – *o meu irmão*, como de costume, ele costumava vim para cortar cabelo da minha mãe. (linhas 6 e 7)

(51) – *a minha mãe,* ela é cabelereira. (linha 8)

(52) – *o meu irmão*, ele tem um amigo que tem um motor home. (linha 10)

(53) – *O meu primo*, meu primo R., que faz tempo que eu não via meu primo. (linha 19)

(54) – *meu primo* ele morava em Penedo. (linha 21)

(55) – *o meu irmão* ele falou. (linha 24)

Ao analisar os acima, observa-se que os trechos (50), (51), (52), (54) e (55) possuem características semelhantes e apresentam construções do tipo *DE-PC,* pois dispõem, inicialmente, de elementos topicalizados como “o meu irmão” (três ocorrências), “a minha mãe” (uma ocorrência), “meu primo” (uma ocorrência), seguidos dos pronomes-cópia “ele” ou “ela”, ocupantes, na sentença-comentário, dos espaços de sujeitos sintáticos.

Dentre os trechos explicitados acima, apenas o (53) se caracteriza como *DE-EN.* O deslocamento à esquerda, nesse contexto, é manifesto através de “O meu primo” e retomado por um termo semelhante “meu primo R.” que, no caso, não se trata de um pronome, mas de um elemento nominal.

Já em relação aos trechos com Construções de *Tópico Anacoluto,* foi possível encontrar duas ocorrências no texto analisado.

(56) – *eu*... ali sabe... foi um dos momentos mais feliz da minha vida. (linha 29)

No trecho (56), é apresentado um possível sujeito topicalizado “eu”, que de maneira semântica faz um pré-anúncio, mas não estabelece uma relação argumental com o verbo “foi”, o que transmite a ideia de um duplo sujeito. Nesse caso, vê-se que a relação do elemento topicalizado “eu” com a frase “ali sabe... foi um dos momentos mais feliz da minha vida” é simplesmente semântica, não existindo assim, qualquer referência com o verbo.

(57) – *Um hotel e tal*... A gente comeu. (linha 36)

De modo semelhante ao trecho (56), o trecho (57) apresenta o elemento topicalizado “Um hotel e tal...” como uma expressão que possui relação apenas de ordem semântica com a sentença seguinte a ela, não havendo assim, qualquer relação sintática entre a expressão inicial e a respectiva sentença-comentário “A gente comeu”.

O oitavo texto foi o resultado da gravação do texto oral do *colaborador OAM14* e teve a duração de 1min14s.

> Foi quando a gente estava descendo, a história do... do assalto, não é? Que eu sofri.
> Quando a gente estava descendo na escola, ali naquela... rua do DLins, descendo.
> E um cara parou... perguntando onde a gente morava, e *eu* eu falei, não é?
> Ele perguntou primeiro a mim, perguntou “onde você mora?”, aí eu falei “moro por aqui mesmo”.
> Aí depois perguntou para o meu outro amigo, onde é... onde ele morava. Ele disse “por aqui”.
> Aí perguntou para o outro, disse também “por aqui”.
> E quando chegou no... no outro, ele falou que não morava aqui, que morava no Estáquio.
> Aí ele falou “pronto, valeu” e desceu a rua.
> Aí a gente estranho com a... com tudo aquilo, pensando “oxe, que negócio estranho” não sei o que...
> Aí, quando penso que não, ele volta.
> A gente “Eita, agora já era”.
> Aí ele pediu o celular do meu amigo.
> Pediu “olha, tu que mora longe, dá o teu celular”.
> Foi.
> Saiu com a moto.
> Era uma cara forte.
> Só.
> *Ele*... o capacete... era...
> Só isso, só.

Após análise do texto acima, foram encontradas duas ocorrências de Construções de Tópico. A primeira delas diz respeito a uma construção com características de *Deslocamento à Esquerda* do modelo *DE-PC.*

(58) – *eu* eu falei. (linha 4)

Nesse caso do trecho (58), o elemento topicalizado “eu” possui os mesmos traços do sujeito sintático expresso na sentença-comentário, caracterizando-se assim um pronome-cópia.

Já em relação ao trecho abaixo, observa-se que se trata de um *Tópico Anacoluto.*

(59) – *Ele*... o capacete... era... (linha 23)

O pronome “Ele” é o termo topicalizado, posto à esquerda de uma sentença-comentário incompleta, que preanuncia e estabelece uma relação semântica com o possível sujeito sintático. Ao observar, sintaticamente, o trecho destacado, não há como compreendê-lo com clareza, visto que existe a necessidade do contexto para entender a mensagem transmitida pelo falante.

Sobre essa especificidade, Pontes (1987) esclarece que

> A análise dessas construções tópicas nos coloca inevitavelmente no nível do discurso. A interpretação semântica do tópico depende do contexto do discurso ou do contexto pragmático. Forçosamente, sente-se a necessidade de ultrapassar os limites de uma análise estreitamente sintática (Pontes, 1987, p. 40).

Já o nono texto foi o resultado da gravação do texto oral do *colaborador OAF18* e teve a duração de 2min42s.

> Então, em dois mil e dezenove, eu estudava num... numa escola, pela manhã,
> e... eu sempre via um menino que... ele me olhava muito, entendeu?
> Aí nisso a gente sempre olhava, se olhava, se via muito, se olhava muito,
> mas nunca passa disso.
> É, até que veio a pandemia, e nós nunca mais se viu.
> E foi só, foi isso, só.

Aí quando a pandemia acabou, voltou às aulas no normal.
Aí a gente foi se vendo de novo com frequência, todos os dias.
Até que ele pediu... perguntou a um amigo,
chamou um amigo dele e perguntou se ele me conhecia.
O amigo dele disse que não, mas sabia meu nome e me seguia no Instagram.
Aí ele pegou, deu o número para, eita, deu o Instagram para ele, ele me seguiu e...
Só que eu não sabia o nome dele assim, não tinha certeza o nome dele
e nem no Instagram dele tinha foto.
Aí... até que eu segui logo, não é? Para ter a certeza.
E ele, logo em seguida, já mandou uma mensagem.
Aí a gente ficou se co... se falando muito de novembro até dezembro.
E se via na escola.
É... eu falei para minha mãe também sobre isso,
com meu pai que a gen...
que eu estava conhecendo esse menino,
e eles aceitam de boa.
É... a gente saia, como amigos, logo assim.
Aí... de dois, eita, é... de dezembro até janeiro a gente estava se conhecendo muito assim.
Aí de... quando chegou em fevereiro, ele me chamou para... praia, e eu fui.
E eu pensei que era só para comemorar o aniversário dele,
que ele estava completando ano no dia vinte sete,
mas não, *ele*, nesse dia, ele me pediu em namoro, lá na praia.
Aí *eu*... eu fiquei muito nervosa, não é?
Mas também fiquei assustada,
porque eu não estava esperando por isso aquele dia.
Porque para mim, *eu*, eu ainda estava... ia conhecer mais ele.
Mas até que eu aceitei de boa, assim.
E nesse dia a gente brincou muito e... se divertiu na praia.
E é isso.

Em todos os trechos que apresentaram Construções de Tópico, o fenômeno evidenciado foi o *Deslocamento à Esquerda*. Observe:

(60) – *ele*, nesse dia, ele me pediu em namoro. (linha 29)

No trecho (60), configura-se um *DE-PC*, em que o elemento deslocado “ele” à esquerda é colocado em destaque e é retomado por meio de um pronome semelhante “ele”, após ser intercalado por uma locução adverbial de tempo “nesse dia”.

(61) – Aí *eu*... eu fiquei muito nervosa, não é? (linha 30)

(62) – *eu*, eu ainda estava... ia conhecer mais ele. (linha 33)

Em relação aos trechos (61) e (62) também possuem características de *DE-PC*, pois, em ambos os casos, o colaborador coloca em evidência a expressão “eu” posto à esquerda das duas orações faladas por ele. No entanto, no trecho (61) o elemento topicalizado antecede uma sentença-comentário, a qual o enunciado preenche todas as informações necessárias em torno do verbo “ficar”, e não há interrupções; enquanto que, no trecho (62), aparentemente, o falante reorganiza o seu discurso ao trocar o verbo “estava” pela locução verbal “ia conhecer” na sentença-comentário.

No que diz respeito ao décimo texto, trata-se dos dados coletados da fala do *colaborador OAF19* e possui o tempo de 2min44s de gravação.

É... no meu texto, eu fiz uma descrição sobre o momento que eu mais senti medo, não é?
Aí eu escrevi sobre o momento da pandemia que eu tinha muito medo, porque estava todo mundo se infectando.
É... eu estava com medo pelos meus pais.
Aí eu escrevi sobre o começo como... como chegou a notícia sobre uma pandemia para... para gente.
Que a gente estava na escola,
aí estava indo tudo bem, o ano.
A gente estava se preparando para fazer os eventos.
Aí começou a... a rolar as notícias que... que i... que estava tendo um novo vírus, não é?
Que todo mundo ia ter que se...
Que se a escola fosse parar todo mundo ia ter que usar máscara,
ninguém poder sair de casa.
Aí até a gente não tinha levado a... muito a sério,
não tinha entendido a gravidade das coisas.
Até a escola mandar o comunicado e falando que a gente ia ficar 15 dias sem... sem aula.
Aí nisso, eu esperei realmente os quinze dias e nunca mais voltou.
Aí fui começando a sentir muito medo...
Porque todo dia é... mostrava na televisão que os... os casos ia aumentando.
Aí, meu pai é diabético e *minha mãe*, ela é hipertensa.
Aí, eu achava que eles... que eles, no caso, se encaixava no grupo de risco,
e eu achava que se eles se infectasse podia perder eles.
Aí eu fiquei cem por cento dentro de casa.
E eu não saía para lugar nenhum e ficava o tempo todo limpando as coisas com álcool.
Porque eu tinha muito medo mesmo.
Tanto eles, quanto o meu avô também.
Aí eu fiquei dentro de casa.
Aí eu não saí, passei meses sem sair, sem ver a luz do de sol, só dentro de casa.
A minha mãe reclamava, porque eu não... não estava saindo, não é?
Só que eu tinha medo, muito medo mesmo.
Aí depois de um tempo, as coisas foram melhorando...
Aí meu pai pegou Covid.
Aí eu fiquei, voltei a ter, a ter esse medo.
Aí eu achei que... que já era, não é?
Que ele ia... que ele ia morrer e tal. Só que ele melhorou.

Ele ficou em casa, se... é... comeu direitinho as coisa,
aumentou a imunidade, tomou remédio.
Aí depois ele melhorou.
Aí eu fui perdendo mais o medo...
Aí depois as coisas foram voltando mais ao normal.
E de...depois começou a sair, pegar um sol, caminhar...
É...

No texto anteriormente exposto, verifica-se apenas uma ocorrência do fenômeno *Deslocamento à Esquerda*, do tipo *DE-PC*.

(63) – *minha mãe*, ela é hipertensa. (linha 23)

Neste modelo de construção ocorre a retomada do termo topicalizado “minha mãe” na sentença-comentário “ela é hipertensa”, através do pronome-cópia “ela", que possui relação com o tópico.

O décimo primeiro texto resultou da gravação do texto oral do *colaborador OAF20* e teve um pouco mais de duração com 3min26s e apresentou três ocorrências do fenômeno.

O dia mais feliz da minha vida foi o nascimento do meu afilhado.
No dia... dois do mês pas... do mês retrasado.
É... às dez e pouca da manhã, eu recebi uma ligação da tia dele,
que é minha amiga, que mora perto da minha casa,
dizendo que ele já estava nascendo.
Só que eu pensei que era... que ele... ela ainda estava em casa, a mãe do neném.
Só que ela já estava no hospital,
que ela começou a sentir dor de manhã, logo cedo e depois não aguentou mais.
Logo em seguida, ela foi para o hospital.
Só que ela pensou que... é... não precisava levar as bolsa dele,
porque ainda ia voltar para casa.
Aí nessa ligação eu fui para casa dessa minha amiga
e de lá comecei a falar com a mãe dela.
A mãe pediu para nós ir para o hospital para levar as bolsas do bebê.
Só que nós, tipo, estava sem dinheiro.
Não, não tinha ninguém para chamar o carro.
E começamos a arrumar a bolsa do bebê.
Logo em se... é... depois, nós conseguiu uma pessoa para chamar o carro.
Chamamos o carro e fomos para maternidade.
Chegando lá, nós pensou que já ia ver o bebê, já tinha nascido,
só que ainda ela estava... di... dila... dilatando.
Aí nós entregou a bolsa do bebê ao pai e fomos no centro,
que era perto da maternidade.
Quando voltamos, é... a avó já estava lá, a tia e tal, e ainda não tinha nascido.
Isso, eu acho que já era meio-dia e pouco e pouca, quase uma hora da tarde.
Aí, nós demora... demoramos um pouquinho, perguntamos se ele já tinha nascido.
Aí de... de repente, surgiu uma notícia que um bebê nasceu.

Nós pensamos que era ele, só que não, não era ele ainda.
Aí era outra criança.
Aí nós fomos lanchar perto de lá e, quando foi uma e meia da tarde, a notícia veio.
Aí, nós fomos lá, entramos na maternidade,
e ele já tinha nascido.
Aí o pai do bebê trouxe ele, depois de tudo, não é? Trouxe ele até a porta.
Nós vimos ele, ficamos muito feliz, não é?
Porque o nascimento dele, tipo, é uma alegria para nós, para nossa vida, não é?
Trouxe paz, trouxe muita alegria para nossas vida.
E, logo em seguida, nós ficamos lá um tempo.
Aí a avó do bebê teve a visita e tal.
Nós passamos a tarde toda na maternidade.
Aí depois nós ten... nós conseguiu entrar na sala, na sala dele.
Eu e a tia dele conseguimos entrar para ver ele.
Aí eu peguei ele e tal.
Aí depois... *nós*, nós fomos para casa, não é?
Muito feliz pelo nascimento dele, não é?
Porque eu era a... Meu sonho era ser madrinha e tal.
E, tipo, ele realizou esse sonho, não é?
Aí,eu fiquei muito feliz.

O primeiro trecho com o fenômeno em estudo encontrado no texto trata-se de um *Tópico Anacoluto*:

(64) – *Isso*, eu acho que já era meio-dia e pouco e pouca. (linha 25)

É possível analisar que o trecho (64) apresenta em sua construção, primeiramente, um suposto sujeito topicalizado “Isso”, que, possivelmente, evidencia, semanticamente, uma locução conclusiva e não possui relação argumental com o verbo “acho”. Na sequência, é apresentado um sujeito sintático “eu” e esse, sim, possui relação com o verbo usado na sentença, dando a ideia de um duplo sujeito, já que o termo “Isso” não vem acompanhado da preposição “com”. No entanto, nesse contexto, vê-se que a relação do elemento topicalizado “Isso” com o período “eu acho que já era meio dia e pouco e pouca” é estritamente semântica, não existindo assim, qualquer referência com o verbo “achar”.

Já o segundo trecho se trata de um *Deslocamento à Esquerda* encontrado no trecho (65), disposto a seguir, é do tipo *DE-PC*, quando há a presença de um pronome-cópia na sentença-comentário. Veja:

(65) – *nós*, nós fomos para casa, não é? (linha 43)

Nesse trecho, ocorre a manifestação do fenômeno, quando o elemento topicalizado “nós” é também repetido no início da sentença-comentário “nós fomos para casa”, por meio do pronome-cópia “nós”.

O décimo segundo texto traz o relato oral do *colaborador OAM22*, com o tempo de gravação de 1min33s.

É... falar sobre o dia do nascimento da minha irmã.
Foi uma felicidade muito grande para mim.
É... no dia que a minha mãe descobriu que ela estava grávida, eu fiquei surpreso,
mas também fiquei muito feliz com isso.
Mas... porque... tipo, eu não sabia como cuidar de uma irmã assim, sabe?
Nunca tive uma irmã mais nova, foi a primeira vez, assim.
Eu sempre fui mais novo.
Aí quando *ela*, a minha mãe descobriu,
aí não sabia o que fazer, fiquei nervoso,
mas também eu queria logo que ela viesse para poder ter essa experiência, não é?
A minha mãe, quando ela ficou... Quando ela foi lá ter o bebê,
eu fiquei ansioso para ter... para chegar logo.
Quando ela chegou com a minha irmã,
fiquei olhando pra cara da minha irmã.
Um bebêzinho muito lindo!
Aí eu fiquei com muita felicidade, sabe?
Ahhh... comecei a cuidar da minha mãe, porque ela estava de res... de resguardo.
Aí só tinha eu para cuidar, de ajudar ela para cuidar da minha irmã.
Aí eu fico do... do decorrer dos dias, do dia a dia,
eu fui ajudando minha mãe cada vez mais.
Até... até hoje em dia eu ajudo bastante ela, sabe?
Porque ela precisa muito de mim.
O outro, meus outros irmão é tudo assim, não é? Não ajuda muito lá em casa.
Aí foi uma felicidade muito grande para mim, foi o nascimento da minha irmã.
É... O que... pensei aí...
Isso.

O texto acima disposto possui três ocorrências de Construções de Tópico *Deslocamento à Esquerda.*

(66) – *ela*, a minha mãe descobriu. (linha 8)

O trecho (66) apresenta uma construção de tópico com característica de *DE-EN*. O deslocamento à esquerda, nesse caso, é feito pelo pronome “ela”, que é retomado por um elemento nominal “a minha mãe” que, nesse contexto, não é um pronome e faz parte da sentença-comentário “a minha mãe descobriu”.

Agora, observe:

(67) – *A minha mãe*, quando ela ficou... Quando ela foi lá ter o bebê. (linha 11)

Já em relação ao trecho (67), configura-se um *DE-PC*, pois ocorre inversamente ao trecho (66), já que a expressão topicalizada “A minha mãe” é retomada pelo pronome “ela” nas sentenças-comentário “quando *ela* ficou...” e “quando *ela* foi lá ter o bebê”.

Observe o trecho seguinte:

(68) – *O outro*, meus outros irmão é tudo assim. (linha 23)

Nesse caso, o termo topicalizado é nominal “O outro” e é retomado na sentença-comentário “meus outros irmão é tudo assim” por outro elemento nominal “meus outros irmão”, o que se configura como um *DE-EN.*

Já o décimo terceiro texto trata-se da transcrição da coleta da fala do *colaborador OAM24,* que teve a duração de 1min44s, conforme descrição seguinte.

O dia mais festivo da minha vida foi quando eu fui para uma festa de debutante.
Uma festa de quinze anos de uma amiga minha.
E... eu tive que me preparar umas semanas antes, não é?
Ela me avisou com antecedência e eu pude me preparar, me organizar.
Porque ainda tinha que comprar uma roupa especial para ocasião, não é?
E... com isso fui me preparando, não é?
Comprei a roupa, comprei alguns acessórios com um... com um amigo meu...
E... fui para festa, não é?
Quando eu cheguei na festa, é... era um lu... um local bem grande, não é?
E estava, tinha muita gente, tinha gente que eu não conhecia.
E... eu encontrei alguns amigos meus, numa mesa reunidos, e eu cheguei neles.
Me... cumpri... cumprimentei eles, não é?
E fiquei sentado lá com eles conversando.
A gente ficou conversando... ficou conversando bastante.
Aí a gente esperou um, um...
Teve um momento que a gente esperou, é... a hora de se... de servir o jantar, não é?
E... *a gente*, nós fomos servidos, não é? Jantamos.
Depois teve uma pequena apresentação da... da aniversariante.
Ela cantou.
Depois o irmão dela também fez uma apresentação.
Ele cantou uma música que ele tinha escrito, não é?
Ele queria começar a ser músico, não é? Queria ser escritor também.
E ele fez essa apresentação.
Logo depois do jantar, a gente foi para pista de dança.

A gente dançou um pouquinho.
E... a festa ficou rolando ainda, só que... como já estava tarde, eu fui embora, não é?
Eu tinha marcado de ir para casa de um amigo meu.
A gente foi.
E... *a gente*, no outro... no dia seguinte, a gente ficou.
A gente aproveitou o dia.
A gente ficou jogando bola.
Foi bom!

As Construções de Tópico encontradas no texto acima se caracterizam como *Deslocamento à Esquerda*.

(69) - *a gente*, nós fomos servidos. (linha 17)

O trecho (69) manifesta um fenômeno *DE-PC*, pois, nesse contexto, o elemento topicalizado “a gente” é retomado na sentença-comentário, através do pronome-cópia “nós”, que possui relação com o tópico, visto que o pronome “a gente”, gramaticalmente e semanticamente, ocupa o espaço do pronome “nós”.

(70) - *a gente*, no outro... no dia seguinte, a gente ficou. (linha 29)

Já o trecho (70) apresenta um *DE-PC* e tem como a representação do tópico a locução pronominal “a gente”, que é retomada na sentença-comentário “a gente ficou”, após ser intercalada pela locução adverbial de tempo “no outro... no dia seguinte”.

No que diz respeito ao décimo quarto texto, trata-se dos dados coletados da fala do *colaborador OAM28* e possui o tempo de 1min7s de gravação.

O meu maior medo foi quando *um certo dia*, a gente fez um... foi... um exame com a minha avó
e apareceu umas doença no... nela, no sangue.
Aí foi um período da pandemia,
nós ficou com mais medo ainda,
porque estava tendo esses negócio de vírus que pegava doença e podia ser fatal.
Aí nós ficou correndo atrás de remédio que os médicos tinha passado.
Aí nós foi correndo atrás de remédio, se preocupando, negócio de remédio,
porque *os remédio* eles são caros para, para doença que ela estava.
Aí nós ficou preocupando de remédio, correndo atrás de remédio.
Aí a gente conseguiu os remédios.
Ela foi tomando os medicamento.
Só que ela tem uma certa idade elevada
e podia ser que ela chegasse a morrer com essas doença.

O médico tinha até falado isso.
A gente foi.
Ele mandou a gente se preocupar em comprar os remédios mais urgente possível.
A gente foi comprando um remédio, comprando remédio.
Aí ela foi tomando os medicamentos correto...
e depois ela foi melhorando aos poucos... foi melhorando.
Os doença foi sendo eliminada
e depois ela ficou boa, graças a Deus.

O décimo quarto texto indicou apenas uma ocorrência que indicou construção de tópico, do tipo *Deslocamento à Esquerda*.

Veja como acontece no trecho (71) a seguir:

(71) – porque *os remédio* eles são caros para, para doença que ela estava. (linha 9)

Aqui ocorre um fenômeno de *Deslocamento à Esquerda* com característica *DE-PC,* pois a expressão topicalizada “os remédio” é retomada na sentença-comentário “eles são caros”, por meio do uso do pronome “eles.

Seguindo o mesmo modelo das produções orais, a próxima seção apresentará as análises e as discussões dos resultados dos textos escritos, que manifestaram em sua composição algum registro do fenômeno estudado nesta pesquisa.

4. 3 Análise dos Relatos Pessoais Escritos

Os resultados obtidos por meio dos dados escritos levantados nesta pesquisa serão apresentados, nesta seção, de modo analítico e fundamentados nas discussões dos teóricos que dissertam sobre o fenômeno ao longo do trabalho.

A identificação e a seleção das sentenças aqui apresentadas para análise foi feita pela própria pesquisadora, que é professora de língua portuguesa, que realizou uma leitura *Scanning*, técnica também chamada por alguns estudiosos de *Selectivity*, que diz respeito à varredura de um texto, em que se examina detalhadamente, codifica-se a mensagem e seleciona o que é relevante no texto, ou seja, as informações específicas da proposta.

Em seguida, foi analisado cada texto da modalidade escrita, no entanto, só foram encontradas as evidências de Construções de Tópicos em 09 (nove) textos dos 28 (vinte e oito) que foram coletados. Como o fenômeno não foi identificado em todos os textos escritos, de igual modo às produções orais, só serão aqui apresentados e comentados, apenas os textos que manifestaram a presença de tópico. Como a escrita de algumas produções, em alguns trechos, estava de difícil leitura, ao invés de apenas digitalizar ou fotografar, optou-se por digitar cada texto, porém, a fim de preservar a originalidade da escrita do colaborador e o contexto aplicado, manteve-se, integralmente, a grafia do registro e a organização de cada trecho apresentado.

O primeiro texto escrito com a presença do fenômeno foi a coleta do *colaborador EAF2*, conforme descrito a seguir.

> - O pior (o melhor) aniversário da minha vida ☺?
> No meu aniversário de 10 anos o tema foi de Sereia no dia
> 24 de junho, *época de chuva*, a festa tava linda tinha comida,
> brinquedos, máscaras de sereia. Mas no dia ningúem foi, eu fique tris-
> te no começo, mas depois aproveitei minha festa comi muito e Brin-
> quei. Só estava meus pais, irmãos, 1 prima e minha avó. Mas só
> com eles eu me diverti muito, Sei que parece triste mas no dia
> foi muito legal e eu fiquei muito feliz. Sobrou bastante comida,
> então comi muito doce e salgado ao longo dos dias. Ganhei
> presentes de quem estavam lá, muito legais. Mesmo com 10 anos
> eu já entendia que *a base da minha (xxxxx) felicidade* era
> minha família e só com eles eu era feliz. Esso festa foi a melhor
> da minha vida de todos os outros, essa se supera. Eu odeio tirar
> fotos em festas, porque eu não consigo aproveitar a MINHA festa e
> nesse dia eu tirei só algumas fotos e aproveitei (xxxxx) bastante
> minha festa. Depois desse dia eu viajei para piranhas e curti muito
> lá, *a vista perfeita*. agradeci muito meus pais porque aquele aniversário
> foi o melhor, eu passava o tempo todo rindo, brincando tinha até
> piscina. Passei 1 semana lá e foi a melhor, fui em (xxxxx) museus,
> Conheci lugares (xxxxx) incriveis e eu repito "FOI O MELHOR ANIVERSÁRIO
> DA MINHA VIDA", e até hoje agradeço meus pais por ela. Essa foi a
> única vez que fiquei feliz de verdade que todos viam o brilho
> de felicidade no meu olhar.Essa festa vai ficar marcada na
> minha vida em todos os meus aniversários eu (xxxxx) (xxx) lembro
> dele e de como eu fui feliz naqueles dias. *A melhor PERFEITA festa*
> *da minha vida*, sei que repiti isso algumas vezes mas não tenho palavras
> para descrever a minha felicidade naquele 04 de junho. ☺

Após análise, verifica-se que há quatro ocorrências do fenômeno no texto acima e possuem características distintas. Observe:

Sequencialmente, no primeiro trecho em destaque, a construção é aqui classificada como *Tópico Anacoluto:*

(72) – *época de chuva*, a festa tava linda. (linha 3)

Na sentença acima, o elemento topicalizado “época de chuva” apresenta característica de um adjunto adverbial temporal, pois, semanticamente, possui relação com o período da sentença-comentário “a festa tava linda”, que tem como sujeito sintático “a festa”. Com isso, é possível constatar que se trata de um pré-anúncio que marca o tempo que ocorre o evento.

Já no segundo trecho, constata-se uma construção de *Tópico Sujeito*, veja:

(73) – *a base da minha (xxxxx) felicidade* era minha família (linhas 11 e 12)

O exemplo acima apresenta uma estrutura semelhante à ordem canônica (S-V-O), porém o elemento nominal topicalizado “a base da minha (xxxxx) felicidade” poderia ser confundido facilmente com um sujeito sintático “minha família”, no entanto, faz referência a condição do sujeito, ou seja, desempenha a função de um predicativo do sujeito. Essa sentença possui um verbo impessoal “ser”, o que é praticável nesse tipo de construção.

Em relação ao terceiro trecho encontrado no texto com a presença de construção de tópico, é característico de *Tópico Anacoluto*.

(74) – a *vista perfeita*. agradeci muito meus pais. (linha 17)

Nesse caso, a sentença indica primeiramente um suposto sujeito topicalizado “a vista perfeita”, que semanticamente possui relação com o contexto apresentado anteriormente no texto. Esse trecho não possui relação argumental com o verbo “agradeci” e nem com o sujeito sintático “eu”, que não aparece expresso na sentença-comentário “agradeci muito meus pais”, o que dá a ideia de um duplo sujeito. É possível observar, nesse contexto, que analisados, isoladamente, os termos “a vista perfeita” e “agradeci muito meus pais” não possui sentido entre eles,

necessitando assim do contexto para que haja a construção de sentido, já que o primeiro deles não possui referência com o verbo “agradecer”.

Um quarto trecho analisado na produção é:

(75) – *A melhor PERFEITA festa da minha vida*, sei que repiti isso algumas vezes. (linhas 25 e 26)

Nesse trecho (75), também se trata de um fenômeno *Tópico Anacoluto*, em que o possível sujeito topicalizado “*A melhor PERFEITA festa da minha vida”* não possui relação argumental com o verbo “sei” e nem com o sujeito sintático “eu”, que não é expresso na sentença-comentário “sei que repiti isso algumas vezes”, o que dá a ideia de quebra de sentido ou de um duplo sujeito. Observa-se assim, que, isoladamente, o elemento topicalizado e a sentença-comentário não constroem entre si uma relação semântica, pois o primeiro trecho não possui qualquer referência com o verbo “saber”, necessitando do contexto aplicado para que esse sentido seja construído.

Já o segundo texto com a presença do fenômeno, resultou da coleta da escrita do *colaborador EAF4*. Segue a descrição abaixo.

> Cara eu tenho tantos momentos engraçados, mas tem um que
> eu perco a memória mas não esqueço desse dia. Tá vou começar a
> contar. Tava eu lá tomando meu belissímo banho quando do nada
> falta energia, ai eu sem entender na hora do susto procurando minha
> toalha e não acho. Detalhe não tinha ninguem absolutamente ninguem
> em casa. Eu doida sem saber se saia nua já que não tinha ninguem
> ou se eu saia correndo se eu procurava a roupa que eu estava vestida
> ou se eu gritava.
> Dai do nada a panela que já estava lá a uma hora cai menina
> Eu não pensei nada só corri. Chegando na porta da sala meti a
> Cabeça tris tem noção do que é tris? Pronto meti milnha hulmilde cabeça
> na quina da parede, isso não é o pior além de ficar procurando a
> saida da sala a cachorra começa a (xxxxx) latir feito doida a empurra
> a porta do quintal ficou arranhando a porta e enfim eu encontro a
> saida quando eu chego na sala tem um pano de chão liso e a casa
> tava mas lisa por que eu tinha lavado, voltando nesse pano liso eu
> levei uma queda que eu chorei na hora e o pior é que eu tentei levantar
> duas vezes e *as duas vezes* eu cai. *Detalhe* minha cabeça já estava
> com dois calos e estava doendo muito.
> Pronto consegui levantar e a luz nada de chegar. Coragem de abrir a porta
> do quintal eu não tinha, vai saber lá o que miha cachorra tava vendo
> lá e não era medo por que ela só dorme no escuro se deixar a luz acesa
> ela grita chora lati quase derruba a porta mas tudo certo.

> Se eu abrisse a janela o povo ia mim ver, pq quando falta energia lá parece que as formigas resolveram sair da toca pq aja gente no meio da rua. Graças ao meu bom deu minha amiga ligou comecei logo agradecer a deus gritei logo “achei meu celular” daí andei né não corri para não cair de novo.
> Peguei meu celular rezei o pai nosso ligui a lanterna e fui procurar uma roupa quando eu pego a chave pra sair pra fora a luz volta o povo na rua começa a gritar eu que passei aquele sufoco todo não perdir a oportunidade e gritei também enfim não fico longe do celular quando estou sozinha. E foi isso

Nesse texto, constatou-se apenas uma ocorrência de Construções de Tópico, de modelo *Tópico Sujeito.* Observe:

(76) – *as duas vezes* eu cai. (linha 18)

O exemplo (76) apresenta uma estrutura interessante, visto que pode aparentar ser de ordem inversa (O-S-V), já que o termo topicalizado “As duas vezes” poderia ser confundido facilmente com um complemento verbal ou, sob outra perspectiva, até com sujeito gramatical, já que está no início da sentença. No entanto, essa não existe essa possibilidade, pois o verbo usado no trecho é, gramaticalmente, intransitivo, ou seja, não necessita de complemento e isso se comprova no exemplo, uma vez que o termo topicalizado faz referência a uma circunstância do verbo da sentença “cai”, que também está acompanhado do sujeito “eu”.

A descrição abaixo diz respeito ao terceiro texto escrito em que a construção de tópico foi encontrada, correspondente à escrita do *colaborador EAM8.*

> O dia que eu me machuquei na fesra de aniversário
>
> Hoje eu irei narrar um acontecimento, quando eu era pequeno eu até gostava de festividades, mas aconteceu um ocorrido muito sério. Quando eu tinha a faixa etária de uns 4 a 5 anos minha cabeça se abriu. Tudo começou quando eu estava brincando de pega-pega, essas brincadeiras de criança, daí nesse lugar tinha uma quina extemamente afiada, (Para que não sabe o que é quina, uma quina é uma ponta muito afiada de algum material como cerâmica etc), essa quina era extremamente afiada, os meus pais disseram que era muito perigoso por conta dessa quina. E como vocês sabem criança é um ser simplismente muito curioso e ateimoso e eu não era diferente das outras crianças, e nesse

lugar o chão todo era de cerâmica lisa. As pessoas pulavam da piscina e o chão ficou todo melado de água, quando eu tinha terminado de descansar eu fui brincar com o meu irmão e com meus colegas, só que eu não sabia que o chão estava totalmente liso, agente tava brincando de bola quando meu irmão jogou a bola para eu pegar *eu simplismente* eu escorreguei na quina e a ponta da quina perfurou minha cabeça eu fui diretamente para o pronto-socorro a moça do hospital disse que eu iria pegar cinco pontos na cabeça, o médico disse que isso afetou meus neurônios, por isso, eu tenho um sistema nervoso alterado, minha mãe cuidou de mim em casa eu melhorei, na cabeça tem uma cicatriz. É por isso que às vezes eu tenho uma facilidade de esquecer as coisas. E isso marcou minha vida.

Após análise do texto acima, observa-se o fenômeno *Deslocamento à Esquerda*, classificado neste estudo *DE-PC.*

(77) – *eu simplismente* eu escorreguei na quina. (linhas 18 e 19)

No trecho (77), ocorre um exemplo de construção de tópico, em que o termo topicalizado “eu” é retomado na sentença-comentário “eu escorreguei na quina”, através do pronome-cópia “eu”, após ser intercalado por um termo, classificado gramaticalmente como advérbio.

No que diz respeito ao quarto texto, trata-se dos dados coletados da escrita do *colaborador EAM9.*

Em 2020 eu jogando muito um jogo, eu era muito feliz porque eu tinha muitos amigos por lá, mas parei de jogar, pois por causa disso eu perdi muitos amigos porque eles ainda jogam mas eu vivi momentos muito bons ficava até Quatro horas da manhã Jogando, Treinando, é falando muito também pra ficar cada vez melhor, cara eu era muito bom PPRT. *Toda partida* (xxxxx) (xxx) eu era o MVP por que eu era o que mais treinava, (xxxxx) pra sempre ser o melhor.

Nesse texto, ocorre apenas uma manifestação do fenômeno aqui estudado, sendo essa, um *Tópico Anacoluto.*

(78) – (...) *Toda partida* (xxxxx) (xxx) eu era o MVP. (linhas 8 e 9)

No trecho (78), é apresentado um provável elemento topicalizado “Toda partida”, que semanticamente faz alusão ao momento em que o fato ocorre, e não possui relação argumental com o verbo “era” e nem com o sujeito sintático “eu”, que está posicionado no início da sentença-comentário, que, por si só, já possui sentido completo, o que poderia ser visto como um duplo sujeito, visto que o termo topicalizado não apresenta preposição. Com isso, vê-se, nesse contexto, que a relação entre os termos são unicamente semântica, pois não existe qualquer referência gramatical da primeira expressão com a seguinte.

Pelos resultados apresentados, verifica-se que há evidências do fenômeno aqui abordado, tanto nos textos de modalidades oral quanto escrita, o que permite justificar pesquisas dessa natureza, já que contribuem para a observação de construções linguísticas em produções coletadas em ambientes escolares, pois, mesmo diante de muitos questionamentos, oportuniza um estudo analítico sobre a língua falada e escrita em seu uso real, também nesse espaço institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Nós, os sociolinguistas, [...] temos de nos ater aos princípios em que nos formamos e nos deter em análises de cunho científico, devemos encontrar o tom certo do discurso para explicar à sociedade e aos seus porta-vozes que nós, brasileiros, somos uma comunidade de fala marcada por ampla heterogeneidade. Temos de convencê-los de que a descrição da variação linguística ajuda a coibir a discriminação odiosa contra os falantes das variedades de pouco prestígio e, mais que tudo, facilita, aos nossos alunos, a aprendizagem dos modos prestigiosos de falar e de escrever indispensáveis à vida urbana, plasmada pela cultura letrada [...] (Bortoni-Ricardo, 2014, p.13).

Em concordância a essa afirmação, este estudo ratifica a importância do desenvolvimento de prática de análises linguísticas no ensino da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito a encaminhamentos que condizem com uma concepção que tem na linguagem uma das formas de interação social.

O avanço dos estudos teóricos nessa área é inegável, no entanto, existe a necessidade de articular os aspectos teóricos às práticas na sala de aula, pois é notável que essa relação vem sendo construída a passos lentos, o que se evidencia, principalmente, no pouco investimento em propostas metodológicas que priorizem essa associação.

São muitos os desafios e os anseios que movem as reflexões dos professores de língua portuguesa que possuem comprometimento com as suas práticas em sala de aula, em especial, no que diz respeito à preparação dos estudantes para a realidade que irão se deparar no cotidiano, dentro e fora de suas comunidades.

Saber se expressar bem, seja por meio da oralidade ou da escrita, tem sido um dos anseios de muitos sujeitos, já que o falante/escritor que não domina as normas estipuladas socialmente, na maioria das situações cotidianas, é colocado à margem, sendo, muitas vezes, impedido de exercer os seus direitos básicos de cidadania.

É importante

> [...] que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (Paraná, 2008, p. 60).

Desse modo e com esse pensamento, os fenômenos encontrados em produções orais e escritas, no cotidiano escolar dos estudantes, servirão de fundamento para a concretização de análises, estudos e pesquisas, a exemplo desta que constitui o *corpus* deste trabalho, pois se torna um instrumento a mais para professores e pesquisadores que buscam adquirir conhecimento linguístico, manter-se atualizados, permitindo assim, que saibam como intervir em algumas situações, além de orientar os estudantes que necessitem de auxílio na construção de conhecimento da língua materna e no exercício de sua cidadania.

A partir dos resultados levantados nesta pesquisa, é possível responder algumas hipóteses, que, no início do estudo, foram levantadas provisoriamente:

(i) As Construções de Tópico são fenômenos que, embora encontrados em uma quantidade maior de ocorrências na modalidade oral, também foram evidenciados na escrita das comunidades linguísticas pesquisadas;

(ii) Os recortes analisados colaboram de modo a indicarem que, nessas comunidades, a língua usada demonstra ser de *status* misto, ou seja, tanto com orientação ao discurso com proeminência de tópicos, quanto direcionada à ordem canônica, que apresentam em suas projeções o sujeito, conforme Pontes (1987) já sinalizou sobre o português brasileiro, a partir dos resultados de sua pesquisa;

(iii) Neste recorte, o fenômeno Construções de Tópico, tal qual qualquer variação linguística, não é aleatório e é condicionado por fatores linguísticos: gênero textual oral e gênero textual escrito; assim como, por fatores extralinguísticos: Escolaridade e Sexo/Gênero.

Sendo assim, nesta pesquisa, o resultado do estudo indica que, em relação à *variável Escolaridade* os colaboradores do ensino fundamental da Escola 1 apresentam uma quantidade maior dessas construções, em relação aos textos produzidos pelos colaboradores do ensino médio da Escola 2. Com isso, é possível ver que há indícios de que quanto maior o nível de escolaridade, menor será o uso dos tópicos, pois existem menos registros próprios dessas construções nas produções dos colaboradores do ensino médio.

No que diz respeito *à variável Sexo/Gênero*, o grupo feminino da Escola 1 manifesta maior quantidade do fenômeno em relação ao grupo feminino da Escola 2, tantos em suas produções de textos orais quanto nas produções escritas, em que as colaboradoras da Escola 2 não manifestaram evidências, diferentemente da Escola

1. Já o grupo masculino da Escola 1, em suas produções orais, manifesta uma quantidade maior de CT, em relação ao grupo masculino da Escola 2. Contudo, no que se refere às produções escritas, o grupo da Escola 1 apresenta maior quantidade e diversidade nos modelos de CT, em relação ao grupo da Escola 2, já que, de igual modo ao grupo feminino, não evidencia CT em seus textos escritos.

É possível confirmar que as Construções de Tópico resultantes da fala e da escrita estão presentes nas produções de Relato Pessoal Oral, assim como, de Relato Pessoal Escrito de alguns dos estudantes participantes. Observa-se que, quanto à *modalidade oral*, os estudantes do ensino fundamental da Escola 1 apresentam uma quantidade maior de Construções de Tópico em relação aos textos produzidos por estudantes do ensino médio da Escola 2; vê-se que, quanto à *modalidade escrita*, os estudantes da Escola 1 apresentaram evidências do fenômeno, já os estudantes da Escola 2, não evidenciaram nenhuma Construção de Tópico.

Com esses resultados e reafirmando as informações acima apresentadas, é perceptível que nos ambientes institucionais escolares analisados, a presença das Construções de Tópico nos textos dos colaboradores aponta para uma *língua com proeminência de tópico e sujeito*, em que são evidenciadas as duas construções. Essas estruturas se constituem como mais um recurso linguístico para o estudo dos estudantes, colaborando assim, para o uso consciente e reflexivo da língua, seja em situações de fala, assim como de escrita.

Verifica-se também a importância de relacionar a realidade social do estudante com as suas produções orais e escritas, a fim de que possa gerar significado em seu cotidiano, nos diversos espaços que ele circule socialmente. A flexibilidade nos estudos linguísticos, diante das variedades encontradas nos textos produzidos pelos estudantes, assim como o uso de metodologias que visem observar a diversidade da língua contribuem de modo significativo na aprendizagem desses sujeitos.

É relevante salientar que algumas vivências se estabelecem de maneira colaborativa ao considerar as variedades linguísticas, como, por exemplo, a *pedagogia da variação* apresentada por Faraco (2008; 2020), em que o autor pontua três objetivos necessários para trabalhar a variação linguística no ambiente

institucional escolar: (i) conhecer e entender a variação; (ii) entender e respeitar a variação e; (iii) entender e transitar com segurança pela heterogeneidade linguística.

Conjuntamente, os pressupostos da Sociolinguística Educacional apontados por Bortoni-Ricardo (2004; 2005) corroboram que existe a possibilidade de construir práticas que objetivem dar um novo significado às aulas de língua portuguesa. Em uma de suas obras, datada de 2011, "*O professor pesquisador:* introdução à pesquisa qualitativa", a autora discorre sobre a entrada do pesquisador no ambiente institucional escolar e os desafios enfrentados por eles no cotejo da comunidade escolar, pois, na maioria dos casos, ele é visto apenas como avaliador, sem oferecer contribuições à realidade encontrada. A partir desse ponto, Bortoni-Ricardo (2011) ressalta alguns pontos sobre a importância da pesquisa qualitativa, como: o desenvolvimento do trabalho colaborativo que contribui para a formação do professor, além da transformação da realidade por meio da ação e da reflexão.

Uma das principais considerações sociolinguísticas feitas, a partir dos resultados coletados nos grupos de colaboradores deste estudo, traz uma visão animadora de que é possível desenvolver trabalhos voltados à linguagem e à variação linguística nos ambientes institucionais escolares, em particular, na rede pública, já que em todo o percurso desse processo os estudantes demonstraram disponibilidade em participar da pesquisa e entusiasmo na possibilidade da realização e participação de outras futuras.

A vivência com esta pesquisa sinaliza que, quando desenvolvidas a partir da realidade social dos estudantes, as práticas escolares nas aulas de língua portuguesa são momentos mais atrativos e produtivos, pois, inversamente ao pensamento pré-estabelecido para os estudos linguísticos, elas não vão de encontro ao conhecimento que esses alunos adquiriram até então, já que permitem ampliar as suas competências comunicativas, além de possibilitar a autonomia e a inserção social dos envolvidos. E, como consequência dessa consciência, aos poucos, os sujeitos se sentem habilitados para expressar com maior autonomia e passam a se sentir, de fato, falante/escriba de sua própria língua. Em concordância ao pensamento de Furtado Da Cunha e Tavares (2007) que afirma que

> A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais

> interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação (Furtado Da Cunha; Tavares, 2007, p. 14).

Este estudo não tem a pretensão de apontar soluções prontas e definitivas para as questões apresentadas, já que os dados coletados são bastante limitados ante a amplidão de informações a serem coletadas nessa área de estudos; aqui são propostas algumas reflexões aos pesquisadores e aos professores de língua portuguesa, a fim de que haja um posicionamento em preparar os alunos da Educação Básica para o uso adequado das variedades linguísticas, quando aplicadas ao contexto, sem desprestigiar nenhum modelo ou modalidade, seja de contexto oral ou escrito.

Ao tomar como pressuposto a heterogeneidade da língua portuguesa, percebe-se que todas as construções encontradas nas situações aqui colocadas, tanto as de modalidade oral quanto as de modalidade escrita, devem ser analisadas, estudadas e respeitadas, assim como, todos os fenômenos linguísticos A reflexão gerada a partir de qualquer fenômeno encontrado possibilita o sujeito se apropriar da consciência linguística e da percepção de que uma variação não é melhor que outra, apenas ajustável a um determinado contexto comunicativo.

> A produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (Brasil, 1998, p, 24).

Com isso, é possível observar que o desenvolvimento de pesquisas sociolinguísticas nos ambientes institucionais escolares permite ir além dos seus muros, pois todos os envolvidos passam a entender a língua a qual faz uso, além de ver essa língua como ciência, o que muitas vezes gera polêmicas, especialmente, por meio do posicionamento de alguns gramáticos, que defendem que as discussões sobre variação linguística não devem sair das universidades. Conforme se constata, quando em uma entrevista, Bechara opina sobre o livro didático “Por uma vida melhor”, de autoria de Heloísa Ramos, que aborda a temática *variação linguística*, o autor afirma que "Estão confundindo um problema de ordem

pedagógica, que diz respeito às escolas, com uma velha discussão teórica da sociolinguística, que reconhece e valoriza o linguajar popular" (Veja, 2011, p. 21).

Fazer pesquisa, na atualidade, que alcance todos os níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, chega ser utópico; contudo, é necessário quebrar alguns paradigmas e contribuir, cientificamente, para contrapor e debater de modo consistente o discurso de que tudo pode na língua. Isso só é provável por meio de estudos que tratem de variação linguística, de modo a demonstrar que há a possibilidade de promover o ensino da língua estabelecido nos moldes normativos e respeitar as diferenças encontradas de uma maneira que não seja conflituosa.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. S.; DE JESUS, ÉCCIA A. B. **Sociolinguística e ensino: avaliação e atitude linguística no contexto escolar.** Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 29, n. 1, 7 ago. 2018.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BERLINCK, R. de A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. de. Predicação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do. **Gramática do português culto falado no Brasil:** a construção da sentença. Campinas/SP: UNICAMP, 2009.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, Veruska R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BOTELHO, J. M. **A ordem dos termos em português e a topicalização**. Revista Philologus, Ano 16, n. 47. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago, 2010, p. 45-61. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/47/03.pdf>.

BRANCO, T. H. P. C. **Construção de tópico em foco:** uma investigação sobre o fenômeno da Topicalização na Cidade de Governador Nunes Freire/MA. Dissertação de Mestrado, UFMA – 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, A. M.; DUARTE, I.; MATOS,G. Estrutura da frase simples e tipos de frase. In: MATEUS,M. H. M. et al. **Gramática da língua portuguesa.** 6.ed. Lisboa: Caminho, 2003.

BROWN, G.; YULE, G. O. de. **Discourse analysus**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CAVALCANTE DA CUNHA, A. S. **Estrutura tópico-comentário, a tradição gramatical e o ensino de redação**. Soletras, Caderno 20, São Gonçalo, p. 53-63, jul./dez. 2010.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. **Sociolinguística Variacionista:** pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. Domínios de lingu@agem, vol. 4, nº 2 – 2º semestre 2010.

COELHO, I. L. *et al*. **Breve histórico da sociolinguística.** In:_____. Sociolinguística. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009, p. 13-17.

COELHO, I. L. *et al*. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto. 2015. 174 p. (Coleção para conhecer linguística).

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

CUNHA, A. S. C. da. **Estrutura tópico-comentário, a tradição gramatical e o ensino de redação**. SOLETRAS. São Gonçalo: UERJ, n. 20, 2010.

CYRANKA. L. F. M. **Dos dialetos populares à variedade culta:** a Sociolinguística na escola. Curitiba: Appris, 2011.

DELGADO LEÓN, F. **Gramática clásica, gramática española, historia de la lingüística**. Revista Española de Lingüística, 7, 2, 1977, p. 81-96.

DIONISIO, A. P. Variedades Linguísticas: avanços e entraves. In: _____. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 75-88.

DUARTE, I. Frases com tópicos marcados. In: MIRA MATEUS, Maria Helena et al. **Gramática da língua portuguesa.** 5. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003, cap. 12.6.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane Antonucci. **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BASES por uma pedagogia da variação linguística. Conferência apresentada por Carlos Alberto Faraco [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (1h 9min 15s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw. Acesso em: 07 jun 2023.

FÁVERO, L. L. **O tópico discursivo**. Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas, 2003.

FREITAG, R. M. K.; MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A.. **Banco de dados sociolingüísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda:** potencialidades e limitações. *Alfa*. v.56, n. 3, p. 917-944, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GHESSI-ARROYO R. R. **O valor sociolinguístico da concordância verbal dentro do contexto escolar.** Trem de Letras, v. 9, n. 1, 22 set. 2022.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GONÇALVES, C. A. V. **Focalização no Português do Brasil**. Tese de Doutorado em Lingüística. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 401p., mimeo, 1997.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática.** Working papers em Linguística, 10 (1): 73-91, Florianópolis, 2009.

GORSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, Camilo Rosa da (org). **Ensino de Português:** demandas teóricas e práticas. João Pessoa: Ideia, 2007, p. 91-125.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa** – instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ILARI, R. & BASSO, R. **O Português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 180- 185.

JUBRAN, C. C. A. S. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado.** Campinas: Unicamp, [1992] 2002, V. 2, p. 341-428.

JUBRAN, C. C. A. S. **Revisitando a noção de tópico discursivo.** Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, n. 1, agosto de 1978, 48(1), p. 33-41, 2006.

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. In: _____ e KOCH, I. G. V. **Gramática do português culto falado no Brasil.** Campinas: UNICAMP, 2006.

LABOV, W. **The intersection of sex and social class in the course of linguistic change**. Language variation and change, v. 2, n. 2, p. 205-254, 1990.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change** – Social Factors. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Cristina Bratt; TUCKER, G. Richard (eds.). **Sociolinguistics:** the essential readings. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAMBRECHT, K. **Information structure and sentence form:** topic, focus and the mental representations of discourse referents. Texas: Cambridge University Press, 1994.

LI, C. N. e THOMPSON, S. A. Subject and topic: a new typology of language. In: LI, C. **Subject and topic.** New York: Academic Press Inc, 1976, 456-489.

LIMA, G. O. S. L.; FREITAG, R.M. K. **Sociolinguística.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva e outros. **Gêneros textuais e ensino.** Rio: Lucerna, 2005.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança Linguística:** uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

MATEUS, M. H. M. et al. **Gramática da Língua portuguesa**. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003. Série Linguística.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português arcaico:** fonologia. São Paulo: Contexto; Bahia: EDUFBA, 1991.

MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. **Gênero e ensino.** In: Gêneros textuais. Bauru: EDUC, 2002.

MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?.** 3ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA e SILVA, G. M. de O. Coleta de dados. In MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à Sociolingüística:** o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, M. R. de. **Preconceito lingüístico, variação e o papel da universidade.** In: Cadernos de letras da UFF – preconceito linguístico e cânone literário, 36. p. 115 - 129, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica –** Língua Portuguesa. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PERINI, M. A. **Princípios da linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEZATTI, E. G. **Constituintes pragmáticos em posição inicial:** distinção entre tema, tópico e foco. São Paulo: Alfa, 1998. n. 42, p. 133 -150.

PEZATTI, E. G. **Constituintes à esquerda: mecanismos de Orientação do conteúdo discursivo**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 30, p. 1 - 6, 2001.

PONTES, E. **O tópico no português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1987.

POSSENTI, Sírio. Descaminhos da hipercorreção. **Revista Educação**. São Paulo, 22 jun 2017. Disponível em https://revistaeducacao.com.br/2017/06/22/descaminhos-da-hipercorrecao/ . Acesso em 31 ago 2023.

PUCCINI, M. A. L. **A Topicalização em Cantigas de Amigo do Século XIII**. em Revista Científica e Cultural. Campo Grande - MS, UFMS, 1989.

RAMOS, Heloísa. (Org.) **Por uma vida melhor:** Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental, vol. 2. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. (Coleção Viver e Aprender).
ROSS, J. R. **Constraints on variables in syntax**. Tese de PhD: MIT, 1967.

SANTOS, E. K. P. dos; ARAGÃO, M. do S. S. de. **Sociolinguística e o ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pedagógica para sala de aula. Afluente: Revista de Letras e Linguística, Bacabal (MA), v. 5, n. 15, p. 307-323, jan./jun. 2020.

SARAIVA, M. B. **A influência da modalidade oral em textos escritos**: um olhar sociolinguístico nas produções de alunos do ensino fundamental em escola pública de Maceió. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, p. 102. 2019.

SEABRA, M. C. T. C. de. **Uma abordagem diacrônica das construções de tópico em português.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 131. 1994.

SENE, M. G. de; SANDES, E. I. de A. Análise de alguns traços fonológicos graduais na escrita sob a perspectiva da sociolinguística educacional. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 167–182, 2020. DOI: 10.29051/el.v6i1.13326. Disponível

em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13326. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, E. V. da. **A pesquisa sociolinguística**: a teoria da variação. In: Abrafil, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/049.pdf.

SILVA. F. M. da. **A topicalização na escrita**. Revista Ícone Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Volume 10 – Agosto de 2012 – ISSN 1982-7717

SILVA, I. da. **A Variação da Segunda Pessoa do Singular na Fala Popular** – uma proposta Sociolinguística e Dialetológica para demarcar a língua em uso. Web-Revista SOCIODIALETO – NUPESDD / LALIMU, v. 7, nº 20, nov. - fev. /2017. 54-83. Disponível em: http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/issue/view/1.

SILVA, J. B. **Sobre o tópico sentencial, algumas considerações**. Revista Leitura - Funcionalismos, n. 35, 185-206, jan./jun. 2005.

SILVA, J. B. **Essa bolsa, é as minhas coisas do carro:** reflexões acerca do tópico marcado em português. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.

SILVA, F. M. da. **A topicalização na escrita.** Tese de pós doutorado, Revista ícone, vol. 10, Espírito Santo: Faculdade de Letras/ UNESP e FCLAr, 2012.

SILVA, M. L. da. **Oralidade e escrita:** uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental. 2013. 152f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2013.

SILVA, R. L. C. A. S. **O Relato Pessoal na formação de um autor/leitor**. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/225663/S%20-%202019.2%20EF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SOUZA, J. B. de; MATOS, M. R. de A.; VALADARES, N. V. M. R. **Análise da variação morfossintática no português brasileiro à luz da sociolinguística variacionista:** Uma experiência de ensino com alunos da Bahia e de Sergipe. Revista Científica do Centro Universitário do Rio São Francisco. V. 15 n. 30, 2021.

TARALLO, F. **A pesquisa Sócio-Lingüística.** São Paulo: Ática, 1990.

TARALLO, F.. *et al*. Rupturas na ordem de adjacência canônica no português falado. In: Ataliba Teixeira de Castilho. Org. **Gramática do Português Falado.** v. 1: A Ordem. Campinas, SP: Editora de UNICAMP, São Paulo: FAPESP. 2002.

TENÓRIO, A. M. de M. **O uso dos *emojis* na construção de sentidos do discurso multimodal**. Revista LínguaTec. Bento Gonçalves, v. 3, n.6, p. 123-139, nov. 2018.

TORRES, A. B. **Retextualizando notícias em conto de mistério:** a construção do tópico discursivo em estratégias de escritura em sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, p. 117. 2018.

VASCO, S. L. **Construções de tópico na fala popular.** Tese de Doutorado em Língua Portuguesa, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

VEJA. **Em defesa da gramática.** São Paulo, p. 21-25. 01 jun. 2011. Entrevista a Roberta de Abreu Lima.

WEINER, J.; LABOV, W. **Constraints on the agentless passive**. Journal of Linguistcs, v.19, n.1, 1983 [1977].

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSTRUÇÕES DE TÓPICO: UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO SOBRE A ORDEM DOS CONSTITUINTES EM RELATOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ

Pesquisador: MELBIANY BARROS SARAIVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57051522.6.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

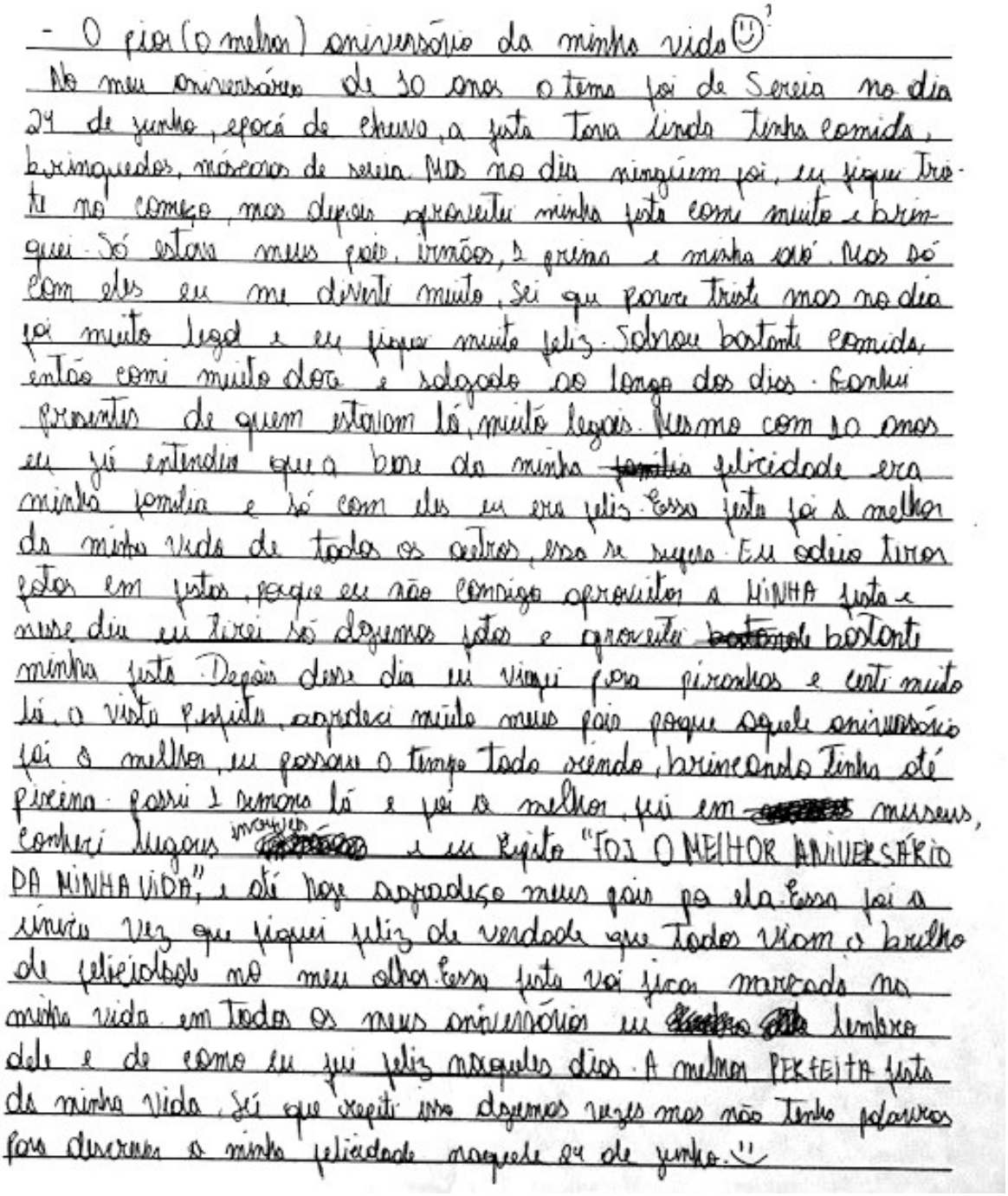
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.391.818

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa de doutorado "CONSTRUÇÕES DE TÓPICO: UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO SOBRE A ORDEM DOS CONSTITUINTES EM RELATOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ", cuja desenho contempla: "Esta pesquisa tomará por base as discussões e os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, com reflexões sobre as relações existentes entre língua oral e escrita. Para tanto, a pesquisadora seguirá algumas etapas de organização do estudo, a saber, definição do fenômeno, delimitação da amostra da pesquisa, delineamento do corpus, sequencialmente, transcrição dos dados orais, codificação, quantificação e interpretação dos resultados levantados. A priori, será feito um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura de estudos que discutam sobre o fenômeno sob o ponto de vista da sociolinguística e de algumas gramáticas tradicionais, a fim de que possa existir um suporte teórico consistente para as discussões sobre topicalização e a sua existência/frequência nos textos analisados. Para a geração e análise dos dados, a pesquisa terá como colaboradores alunos da Educação Básica de escolas públicas maceioenses; a estratificação da amostra será feita em grupos do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, por meio de um projeto laboratorial de produções textuais dos gêneros Relato Oral e Relato Escrito realizado em aulas de Língua Portuguesa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1900997.pdf).

ANEXO 2 – Produções escritas do gênero textual Relato Pessoal usadas para análises da pesquisa



- O pior (o melhor) aniversário da minha vida

No meu aniversário de 10 anos o tema foi de Sereia no dia 24 de junho, época de chuva, a festa tava linda Tinha comida, brinquedos, máscaras de sereia. Mas no dia ninguém foi, eu fiquei Triste no começo, mas depois aproveitei minha festa com muito e brinquei. Só estava meus pais, irmãos, a prima e minha avó. Mas só com eles eu me diverti muito. Sei que parece triste mas no dia foi muito legal e eu fiquei muito feliz. Sobrou bastante comida, então comi muito doce e salgado ao longo dos dias. Ganhei presentes de quem estavam lá, muito legais. Mesmo com 10 anos eu já entendia que a base da minha ~~família~~ felicidade era minha família e só com eles eu era feliz. Essa festa foi a melhor da minha vida de todos os outros, isso é sujeito. Eu odeio tirar fotos em festas, porque eu não consigo aproveitar a MINHA festa e nesse dia eu tirei só dezenas fotos e aproveitei ~~bastante~~ bastante minha festa. Depois desse dia eu viajei para piracicaba e curti muito lá, a vista é linda, aproveitei muito meus pais porque aquele aniversário foi o melhor, eu passava o tempo todo sendo, brincando tinha até piscina. Passei 2 semanas lá e foi o melhor, fui em [redacted] museus, conheci lugares [redacted] e eu digito "FOI O MELHOR ANIVERSÁRIO DA MINHA VIDA", e até hoje agradeço meus pais por ela. Essa foi a única vez que fiquei feliz de verdade que Todos viam o brilho de felicidade no meu olhar. Essa festa vai ficar marcado na minha vida em Todos os meus aniversários eu [redacted] lembro dele e de como eu fui feliz naquele dias. A melhor PERFEITA festa da minha vida. Sei que espero isso dezenas vezes mas não tenho palavras para descrever a minha felicidade naquele 24 de junho.

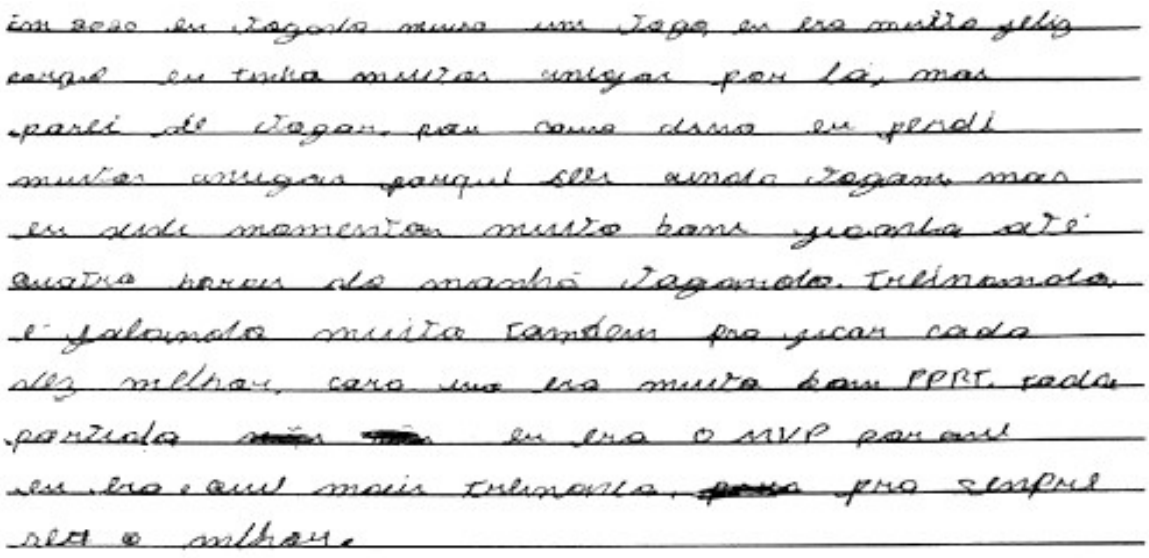
Produção de texto do colaborador *EAF2*

Produção de texto do colaborador *EAF4*

O dia que eu me machuquei na festa de aniversário

Hoje eu irei narrar um acontecimento, quando eu era pequeno eu até gostava de festividades, mas aconteceu um ocorrido muito sério. Quando eu tinha a faixa etária de uns 4 a 5 anos minha cabeça se abriu. Tudo começou quando eu estava brincando de pega-pega, essas brincadeiras de criança, daí nesse lugar tinha uma quina extremamente afiada. Para que não sabe o que é quina, uma quina é uma ponta muito afiada de algum material como cerâmica etc, essa quina era extremamente afiada, os meus pais disseram que era muito perigoso por conta dessa quina. E como vocês sabem criança é um ser simplesmente muito curioso e teimoso e eu não era diferente das outras crianças, e nesse lugar o chão todo era de cerâmica lisa. As pessoas pulavam da piscina e o chão ficou todo molhado de água, quando eu tinha terminado de descansar eu fui brincar com o meu irmão e com meus colegas, só que eu não sabia que o chão estava totalmente liso, agente tava brincando de bola quando meu irmão jogou a bola para eu pegar eu simplesmente eu escorreguei na quina e a ponta da quina furou minha cabeça eu fui diretamente para o pronto-socorro a moça do hospital disse que eu iria pegar cinco pontos na cabeça, o médico disse que isso afetou meus neurônios, por isso, eu tenho um sistema nervoso alterado, minha mãe cuidou de mim em casa, eu melhorei, na minha cabeça tem uma cicatriz. E por isso que às vezes eu tenho uma facilidade esquecer as coisas. E isso marcou minha vida.

Produção de texto do colaborador *EAM8*



Produção de texto do colaborador *EAM9*