

# TABULEIRO DE LETRAS

v.12, n.3  
[especial, dez. 2018]

Catálogo na fonte – Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura / UNEB

---

Tabuleiro de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL-UNEB. v. 12 n. 3 (dez 2018) – Salvador: UNEB; 2018.

Semestral ISSN  
2176-5782

1. Letras; Literatura; Linguística – Periódicos I. Universidade do Estado da Bahia. – Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens.

CDD-800  
CDU-821.134.3

---

Os textos publicados na revista *Tabuleiro de Letras* são de exclusiva responsabilidade de seus autores e não refletem necessariamente a opinião da Comissão Editorial e do Conselho Científico.

# TABULEIRO DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE LINGUAGENS – PPGEL

## REITOR

José Bites de Carvalho

## VICE-REITOR

Marcelo Ávila

## PRÓ-REITORA DE PESQUISA

Tânia Hetkowski

## COORDENAÇÃO DO PROGRAMA

Márcia Rios da Silva (Coord.)

Norma da Silva Lopes (Vice-Coord.)

## EDITOR

Ricardo Oliveira de Freitas

## EDITOR CIENTÍFICO

Elizabeth Lima

Thiago Prado

## COMISSÃO EDITORIAL

Adelaide Augusta de Oliveira

Celina Márcia Abbade

Gilberto Sobral

Sayonara Amaral de Oliveira

## ORGANIZADORAS DO NÚMERO

Norma da Silva Lopes

Cristina dos Santos Carvalho

Raquel Meister Ko. Freitag

## PARECERISTAS Ad Hoc

Adeílato Manoel Pinho – UEFS

Célia Regina da Silva – UFSB

Gilberto Sobral – UNEB

Rodrigo Oliveira Fonseca – UFSB

Diogenes Cândido de Lima – UESB

## CONSELHO CONSULTIVO

Alana de Oliveira F. El Fahl – UEFS

Alba Valéria Silva – UFBA

Cilza Carla Bignotto – UFOP

Denise Zoghbi – UFBA

Diógenes Cândido de Lima – UESB

Elmo Santos – UFBA

Enivalda Nunes Freitas Souza – UFU

Helson Flávio da S. Sobrinho – UFAL

Janaína Weissheimer – UFRN

Josane Moreira de Oliveira – UEFS

José Henrique Santos – UNEB

Kênia Maria de Almeida – UFU

Lúgia Negri – UFPR

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra – UFMG

Maria Jose Bocorny Finatto – UFRGS

Mairim Linck Piva – FRUG

Nancy Rita Ferreira Vieira – UFBA

Nelly Medeiros de Carvalho – UFPE

Regina Kohlrausch – PUCRS

Rejane Vecchia – USP

Renata Maria de Souza Nascimento – UNEB

Ricardo Postal – UFPE

Tanya Saunders – University of California, EUA

## EDITORAÇÃO

Ricardo Oliveira de Freitas

## HOMEPAGE E E-MAILS

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/index>

tabuleirodeletras@gmail.com

Prezdxs Leitorxs,

É com imenso prazer que apresentamos a publicação de um número especial da Revista Tabuleiro de Letras.

Esse número é resultado de um conjunto de colaborações resultantes dos trabalhos apresentados no VIII Encontro de Sociolinguística, ocorrido em julho de 2018, no campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em Salvador, Bahia.

O Encontro, que tem como objetivo congrega pesquisadores da área de Sociolinguística, a fim de socializar os resultados de pesquisas produzidas na área e contribuir para o empreendimento educacional brasileiro, retomou, em sua oitava edição, o tema da variação e ensino – agregando-o, agora, às crenças, às atitudes linguísticas e à variação espacial.

Os trabalhos aqui apresentados foram agrupados em torno de três eixos e partes: (1) variação e ensino; (2) crenças, atitudes e variação linguística; (3) variação social e espacial nos dados do ALiB e de outros *corpora*.

Esse número foi organizado pelas professoras Norma da Silva Lopes, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Cristina dos Santos Carvalho, também professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; e Raquel Meister Ko. Freitag, da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Boa leitura!

Ricardo O. de Freitas  
Editor

# PARTE 1: VARIAÇÃO E ENSINO



# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: A CONTRIBUIÇÃO DOS ENCONTROS DE SOCIOLINGUÍSTICA

## LINGUISTIC VARIATION AND EDUCATION: THE CONTRIBUTION OF SOCIOLINGUISTIC SEMINARS

Norma da Silva Lopes<sup>1</sup>  
Cristina dos Santos Carvalho<sup>2</sup>  
Raquel Meister Ko. Freitag<sup>3</sup>

A Sociolinguística como uma ciência autônoma se inicia na década de 1960, nos Estados Unidos e tem como precursor o linguista William Labov, que realizou, individualmente ou em parceria com outros estudiosos, trabalhos sobre a relação entre língua (no caso, a língua inglesa e suas variedades) e contexto social, destacando fundamentos teóricos e metodológicos essenciais a essa nova área de investigação linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV 2008 [1972, entre outros).

O termo **Sociolinguística** já suscita uma questão teórico-metodológica no que se refere aos possíveis modos de estudo da língua e a (des)consideração do seu componente social. O próprio Labov explicitou a sua resistência ao uso desse termo "já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem sucedida que não é social" (LABOV 2008 [1972, p, 13). Nesse caso, o emprego do rótulo **Sociolinguística** pode ser entendido como uma forma de questionamento ou crítica à prática de análise linguística dissociada de aspectos históricos e sociais que vigorava no século XX.

---

<sup>1</sup> Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia, Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL/UNEB). Email: [nlopes58@gmail.com](mailto:nlopes58@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL). E-mail: [crystycarvalho@yahoo.com.br](mailto:crystycarvalho@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [rkofreitag@uol.com.br](mailto:rkofreitag@uol.com.br)

Os estudos sociolinguísticos, dessa forma, rejeitam a visão de homogeneidade linguística defendida por abordagens imanentes da língua (estruturalista e gerativista) e assumem a unidade e a diversidade como características das línguas humanas que não são excludentes. Partem do princípio, então, de que não existe incompatibilidade entre as noções de sistema linguístico, estrutura, de um lado, e diversidade ou heterogeneidade ou variabilidade linguística, do outro. Assim, nessa nova perspectiva teórica, considera-se a língua como um sistema de regras categóricas e variáveis:

Mesmo que a princípio se possa pensar que heterogeneidade implica ausência de regras, a Sociolinguística vê a língua como um objeto dotado de **heterogeneidade estruturada** – logo, há regras, sim. Decorre daí que, enquanto a língua concebida como sistema homogêneo contém somente regras categóricas, que sempre se aplicam da mesma maneira, a língua concebida como sistema heterogêneo comporta, ao lado de regras categóricas, também regras variáveis, condicionadas por fatores tanto do contexto linguístico como do contexto extralinguístico, (COELHO et al., 2018, p. 59),

No Brasil, no final da década de 1970, Anthony Naro e seu grupo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, inauguram os estudos sociolinguísticos no país, com a descrição da variação linguística no Rio de Janeiro, inicialmente com os dados do Mobral. Como desdobramento, na década de 1980, o Projeto Censo é implementado e instaura a constituição de bancos de dados de entrevistas sociolinguísticas, posteriormente abarcado pelo Programa de Estudos sobre os Usos da Língua (PEUL) e referência para a execução dos demais empreendimentos sociolinguísticos no país.

A pesquisa sociolinguística produzida no Rio de Janeiro fez surgirem, no Brasil, estudos sobre o português brasileiro e suas diversas variedades no nosso território. Sobre essa questão, Martins e Abraçado (2015, p. 7) mostram que tem sido realizado um vasto mapeamento sociolinguístico do português brasileiro, “que consolida resultados de importantes estudos em diversas regiões do país sobre processos de variação e/ou mudança linguísticas envolvendo (a) fenômenos fonético-fonológicos [...]; e (b) fenômenos morfossintáticos.

No que diz respeito à região Nordeste do território brasileiro, o empreendimento sociolinguístico tem contribuído para a descrição de normas linguísticas nos diferentes estados dessa região, em projetos de colaboração com foco local e/ou regional. E é nessa perspectiva que contextualizamos o Encontro de Sociolinguística, em sua oitava edição. Com o intuito de preencher, ainda que de forma tímida, uma lacuna na Bahia e, mais especificamente, em Salvador quanto a eventos nesse campo do conhecimento, o Encontro de Sociolinguística nasceu como evento local na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Programa de Pós-Graduação de Estudo de Linguagens (PPGEL), idealizado pela professora Norma Lopes, pesquisadora dos estudos da variação e da sócio-história do Português Brasileiro. Teve sua primeira edição em 2011, como uma das atividades do Projeto de Pesquisa Linguagem na Cidade, com o fomento da Fundação de Amparo de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia (FAPESB), edital PRO-PESQUISA 011/2011, sob a coordenação das professoras Norma Lopes, Lúcia Pellon e Cristina Carvalho.

Desde a sua idealização, o evento teve como objetivo congrega pesquisadores da área de Sociolinguística, de diferentes Instituições de Ensino Superior, para que houvesse uma discussão e socialização dos resultados dos trabalhos produzidos nessa área. Nesse sentido, não se pode perder de

vista a importância de realização de eventos para a fixação e/ou consolidação de uma área de conhecimento. E foi justamente isso que aconteceu no em relação à Sociolinguística quando, em 1964, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), ocorreu um congresso organizado por William Bright, do qual participaram nomes como John Gumperz, William Labov, Dell Hymes, John Fisher, pesquisadores, os quais, utilizando-se aqui as palavras de Alkmin (2001, p. 28), “se constituiriam, posteriormente, em referências clássicas na tradição de estudos voltados para a questão da relação entre linguagem e sociedade”. Tal congresso se tornou um marco para o estabelecimento da Sociolinguística como área da Linguística.

Ademais, dos trabalhos apresentados nesse congresso da UCLA, resultou a publicação de um livro intitulado *Sociolinguistics* (Sociolinguística). Em um dos textos desse livro, definem-se objeto de estudo (a diversidade linguística), tarefa da sociolinguística (“demonstrar a co-variação sistemática das variações linguística e social”) (BRIGHT, 1974, p. 17) e dimensões possíveis dos estudos sociolinguísticos (identidade social do falante ou do ouvinte, contexto, a maneira como as pessoas usam as línguas e suas crenças sobre seu comportamento linguístico e dos demais, a da aplicação e a feita pelo planejador linguístico, entre outras). Nos termos do autor, quando duas ou mais dimensões se interseccionam, já há um objeto de estudo sociolinguístico.

Sobre as áreas de interesse da Sociolinguística, Mollica (2004) menciona, além dos processos de variação e mudança linguísticas, questões referentes ao contato entre as línguas, multilinguismo e surgimento e extinção linguísticas. Embora esses temas continuem ainda atuais, novas demandas surgiram na contemporaneidade. A esse respeito, Mollica e Ferrarezi Junior (2016) ressaltam:

Com os desafios do mundo globalizado, em que as sociedades se conectam de forma nunca antes possível, as relações sociais e a intermediação das línguas naturais exercem função determinante nas sociedades do mundo. Tornaram-se, desse modo, indispensáveis como objeto de análise, em ciência em ebulição, “fervente” nas mãos de especialistas. [...].

A Sociolinguística se constitui de permanente repensar-se e redescobrir-se desde a descoberta da possibilidade de se estudar sistematicamente a variação e a mudança linguísticas. Os estudos avançados sobre a aquisição da heterogeneidade estruturada, os voltados para a origem e as consequências linguísticas provenientes do contato em redes, as análises sobre indivíduos e línguas isolados, tanto quanto as investigações acerca dos princípios da relação entre língua e cognição, reúnem um legado sob o rótulo maior que consiste em um universo de desafios, de questões a resolver e de inexplorados campos a desbravar. Sem dúvida, solidifica-se a Sociolinguística como rico espaço para a existência de iniciativas e pesquisas inovadoras [...]. (MOLLICA; FERRAREZI JUNIOR, 2016, p. 10-11).

Para o atendimento a essas novas demandas e explicação de alguns fenômenos linguísticos, como explicitado em Martins e Abraçado (2015) com discussões teóricas e resultados de trabalhos de pesquisadores brasileiros, a Sociolinguística tem buscado interfaces com distintas teorias linguísticas: por exemplo, (i) com o Funcionalismo linguístico de vertente norte-americana, com ênfase na abordagem da gramaticalização e sua relação com o processo de variação linguística (o que tem sido denominado de Sociofuncionalismo) e (ii) com a Linguística Cognitiva, resgatando-se a relação entre variação e cognição



(o que tem sido designado de Sociolinguística Cognitiva). Outro exemplo de “casamento” teórico tem sido evidenciado entre a Sociolinguística e a Dialectologia, no que tem sido chamado de pesquisas geossociolinguísticas.

Outro desafio que tem sido imposto à Sociolinguística tem a ver com as implicações dos seus postulados sobre variação e mudança linguísticas para o ensino de língua materna, o que motivou o surgimento de uma nova vertente dos estudos sociolinguísticos na dimensão de aplicação à educação, a chamada Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Como bem lembra Bortoni-Ricardo (2017), desde os primórdios da Sociolinguística, já havia uma preocupação com questões atinentes à relação entre variação linguística e desempenho escolar de estudantes:

Na sua infância, a pesquisa sociolinguística foi motivada pela constatação de que crianças oriundas de grupos linguísticos minoritários apresentavam desempenho escolar muito inferior ao das crianças provenientes de classe média e classe alta. [...] Na década de 1960, quando os primeiros sociolinguistas buscavam no repertório linguístico das crianças as explicações para o seu melhor ou pior ajustamento à cultura escolar, ainda pouco se discutia o impacto da cultura letrada sobre grupos sociais ou nacionais.

Liderados por William Labov, os sociolinguistas pioneiros, nos Estados Unidos, desenvolveram intensas análises contrastivas entre a variedade do inglês que era a língua materna dos alunos em questão e o chamado inglês padrão, falado e ensinado na escola (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 12-13).

No que concerne ao cenário educacional do Brasil, Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 7) enfatizam “a necessidade de um ensino de português pautado na realidade sociolinguística brasileira, em que convivem diferentes normas e variedades regionais, sociais e estilísticas”. Os autores ainda pontuam algumas questões relacionadas à variação e ensino que consideram relevantes para o professor em sala de aula:

(1) Como articular a diversidade linguística com o ensino de português? Ou, ainda. Qual (ou quais) norma(s) ensinar? (2) Qual a influência dos processos fonético-fonológicos da modalidade oral do português brasileiro na aquisição da escrita? Como lidar na sala de aula com essa influência? (3) Qual o papel da ação escolar sobre o processo de aquisição da modalidade escrita do português brasileiro, evidenciada, por exemplo, na exigência de emprego de determinadas estruturas morfossintáticas incomuns na fala espontânea? (4) Qual o tratamento dispensado à variação linguística no Programa nacional do Livro Didático (PNLD), considerando a superficialidade com que ela é, ainda, abordada nos manuais didáticos? E (5) Qual o papel da escola na construção de crenças e atitudes positivas dos alunos em relação aos usos que eles costumam fazer do português brasileiro? (MARTINS, VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 7).

Em alinhamento com antigas e novas demandas da área, as oito edições do Encontro de Sociolinguística sempre estiveram em sintonia com a agenda dos estudos sociolinguísticos brasileiros, de suas vertentes e de suas interfaces. Ano a ano, a capilaridade do evento foi aumentando, de modo a constituir uma rede de contatos (FREITAG; SILVA; ARAUJO, 2018), com uma agenda de discussão que privilegia a integração de pesquisas desenvolvidas no escopo regional de Bahia e Sergipe, em interação e debate com as demais pesquisas da pauta de agenda nacional dos estudos sociolinguísticos.

Em 2011, o I Encontro abordou a relação entre a variação, a história e a educação e ocorreu na Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, no Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Regional (CPEDR/UNEB).

Em 2012, o II Encontro teve como foco as diferentes vertentes dos estudos sociolinguísticos – estudos da variação e da mudança e da sócio-história do português brasileiro, os sociofuncionalistas e os

de base etnográfica, entre outras – e ocorreu no CPEDR/UNEB. Esta edição também se inseriu no Projeto Linguagem na Cidade (FAPESB).

Em 2013, o III Encontro, discutindo a pesquisa em Salvador, foi organizado por três instituições – o PPGEL/UNEB, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (POS LIN/UFMG) e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS) – e foi realizado na CPEDR/UNEB; passou, então, a se inserir no Projeto Linguagem, Sociedade e Discurso, uma parceria entre a UNEB e a UFMG.

Em 2014, o IV Encontro voltou a sua atenção para os diferentes olhares sobre o português brasileiro. Nessa versão, foi organizado por quatro instituições – o PPGEL/UNEB, o POS LIN/UFMG, o PPGEL/UEFS e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) – e continuou vinculado ao Projeto Linguagem, Sociedade e Discurso.

Em 2015, o V Encontro promoveu uma reflexão sobre os diálogos entre Brasil e África. Nessa edição, adquiriu o *status* de evento itinerante já que, pela primeira vez, aconteceu fora da UNEB, mais precisamente, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tendo como presidente da comissão organizadora a professora Josane Moreira de Oliveira, da UEFS, em parceria com a UNEB e a UFS.

Em 2016, o VI Encontro debruçou-se sobre questões atinentes ao português no Nordeste: (para além) das fronteiras linguísticas; nesse ano, retornou à UNEB, mantendo a parceria com a UEFS e a UFS.

Em 2017, o VII Encontro, buscando incorporar uma discussão sob as perspectivas acadêmica e política, tratou de redes e contatos. Como evento itinerante, ocorreu na UFS, no *Campus* de São Cristóvão, tendo como presidente da comissão organizadora a professora Raquel Meister Ko. Freitag, da Universidade Federal de Sergipe.

A produção decorrente das edições do Encontro de Sociolinguística tem sido sistematicamente compilada e compartilhada, constituindo-se em rica fonte de estudos descritivos sobre as variedades linguísticas do português, em interface com as vertentes de pesquisa e de contato dialetal atinentes à realidade regional.

As contribuições dessa parceria de pesquisa (cf. LOPES; OLIVEIRA; PARCERO, 2017; LOPES; PARCERO; BULHÕES, 2016; LOPES; ARAUJO; FREITAG, 2018; FREITAG; LOPES; ARAUJO, 2018; SOBRAL; LOPES; RAMOS, 2015, LOPES, CARVALHO, PELLÓN, 2013; CARVALHO; GOMES, 2017; CARVALHO; ROCHA; PARCERO, 2011, dentre outras) propiciam o conhecimento acerca de variedades do português brasileiro circunscritas a um espaço geográfico e social peculiar, o que se torna essencial como subsídio ao ensino de língua materna, o que é especialmente relevante no cenário educacional brasileiro, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a diversidade no currículo (FREITAG, 2017).

A diretriz curricular da BNCC torna ainda mais relevante e premente a realização e a difusão de estudos sociolinguísticos que consideram as peculiaridades regionais, a fim de contribuir para o componente diversificado com caracterizações sociolinguísticas de comunidades de fala, especialmente aquelas distantes dos grandes centros e, por tabela, distantes dos polos produtores dos livros didáticos distribuídos em nível nacional após avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Assim, considerando o cenário de mudança de diretrizes curriculares, com a aprovação da BNCC do ensino fundamental e do ensino médio, na edição de 2018, o VIII Encontro de Sociolinguística retomou o tema da variação e ensino, agora agregando-o às crenças e atitudes linguísticas e à variação espacial;

nesse último caso, estabeleceu um diálogo com a dialetologia, mais especificamente, com as pesquisas com os dados do ALiB, no que tem sido designado de trabalhos geossociolinguísticos.

Neste Número Especial da *Tabuleiro de Letras*, sistematizamos as colaborações do VIII Encontro de Sociolinguística, de modo a difundir e contribuir para o empreendimento educacional brasileiro, divididas em três partes:

1. Variação e ensino;
2. Crenças, atitudes e variação linguística.
3. A variação social e espacial nos dados do ALiB e de outros *corpora*.

A parte 1, *Variação e Ensino*, apresenta seis artigos de autores de cinco instituições diferentes. Em *O que toda professora e todo professor de português precisam saber*, Luciano Amaral Oliveira, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), discute questões teóricas importantes para docentes de língua portuguesa, as quais partem da seguinte assertiva: não existem práticas pedagógicas sem teorias. Silvia Rodrigues Vieira, da UFRJ, com o artigo *A unidade e a diversidade no ensino de Língua Portuguesa*, trata da questão da(s) norma(s) linguística(s) nas salas de aula de língua portuguesa. Com o artigo *Conhecimento (socio)linguístico, livro didático e ensino de português*, Cristina dos Santos Carvalho, da UNEB, examina imprecisões conceituais e inadequações procedimentais concernentes ao tratamento da variação linguística no livro didático de português e busca fazer uma reflexão sobre os conhecimentos (socio) linguísticos necessários ao professor de língua materna. Em *Variação diacrônica e ensino*, Fabrício da Silva Amorim, do Instituto Federal da Bahia (IFBA), convida o leitor a refletir sobre a (in)visibilidade da variação diacrônica no ensino de língua portuguesa a partir de algumas questões atinentes à relação entre os processos de variação e mudança linguísticas e o seu ensino na disciplina de língua portuguesa e no livro didático do nível médio. Em *Manuais para o ensino elementar na Bahia: recortes históricos*, Emília Helena Portella Monteiro de Souza, da UFBA, com o propósito de tornar evidentes os gêneros escolares de maior uso, trata de manuais usados com fins pedagógicos, do século XVI ao XIX, com enfoque no século XIX, na Bahia e ressalta os processos de leitura, que vigoraram nesse período. Silvana Silva de Farias Araújo e Nilton Carlos Carmo Sousa, da UEFS, com o artigo *A história social do português do Brasil e o preconceito linguístico*, fazem uma reflexão sobre questões sócio-históricas que estão na base da formação e da caracterização atual do português do Brasil (PB), a exemplo dos contatos linguísticos e dos processos tardios de urbanização e de escolarização.

A parte 2, *Crenças, atitudes e variação linguística*, contém artigos de autores de três instituições diferentes. Andréia Silva Araújo e Damiana Karina Vieira Borges, da UFS, no artigo *Atitudes linguísticas de estudantes universitários: o fenômeno da monotongação em foco*, objetivam identificar as crenças e as atitudes linguísticas de 60 estudantes da Universidade Federal de Sergipe, perante o fenômeno da monotongação de ditongos decrescentes e crescentes do português. Em *Percepção da palatalização do /S/ em coda: atitudes linguísticas de universitários*, Josilene de Jesus Mendonça e Cósma Karine Vieira Borges, da UFS, analisam a percepção e a avaliação de universitários da Universidade Federal de Sergipe em relação à palatalização do /S/ em coda silábica. Em *Atitudes linguísticas de universitários em relação às formas pronominais a gente e tu*, Andréia Silva Araújo e Josilene de Jesus Mendonça, da UFS, objetivam identificar as atitudes linguísticas de estudantes universitários frente ao uso da forma pronominal de 1ª pessoa do plural **a gente** e da forma de 2ª pessoa do singular **tu**, bem como se elas (atitudes linguísticas) se assemelham ou não. Daisy Cordeiro e Lúcia Maria de Jesus Parcero, da UNEB, no

artigo intitulado "*É bom a gente aprendê mais, falá melhó*": crenças e atitudes linguísticas dos sambadores e sambadeiras de roda do grupo Samba Chula de São Braz, examinam a relação das atitudes linguísticas dos sambadores e das sambadeiras do grupo Samba Chula de São Braz com o ensino da norma padrão da Língua Portuguesa e com a percepção das variedades do português brasileiro. No artigo *Que língua é essa? Crenças, atitudes e identidade na fala do aprendiz brasileiro de inglês*, Letícia Telles da Cruz propõe uma discussão a respeito da formação da identidade de aprendizes brasileiros de língua inglesa, tomando por base os estudos sobre diversidade linguística, letramento, crenças e formação docente, através do diálogo entre diferentes áreas que estudam a linguagem, como a Linguística Aplicada e a Linguística Teórica.

A Parte 3, A variação social e espacial nos dados do ALiB e de outros *corpora*, contém quatro textos de pesquisadores de duas instituições diferentes. No artigo *A variação lexical para peças do vestuário íntimo em um recorte do Projeto ALiB*, Maria Bethânia Gomes Paes e Marcela Moura Torres Paim, da UFBA, fazem o levantamento das denominações para vestuário íntimo usadas por falantes de cinco pontos distribuídos entre os Estados de Alagoas e Sergipe com base no *corpus* do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) nos referidos pontos do Nordeste do Brasil. Em *Gude: a produtividade das variantes lexicais dos grupos ciganos e não-ciganos da Bahia e de Pernambuco*, Geysa Andrade da Silva e Silvana Soares Costa Ribeiro, da UFBA, analisam respostas fornecidas por falantes de etnia cigana dos estados da Bahia e de Pernambuco, em Silva (2017) no que se refere às designações para "bolinha de gude", comparando-as com as fornecidas por falantes não-ciganos estudados por Ribeiro (2012), com objetivo de examinarem se, na seleção lexical feita pelos entrevistados, há influência de fatores diatópicos, diassexuais e diageracionais. Tassila Ferreira Vale Guimarães e Norma da Silva Lopes, da UNEB, no artigo *A indeterminação do sujeito na Bahia: a contribuição do ALiB para o ensino*, apresentam um estudo que se situa entre a dialetologia e a sociolinguística sobre a variação social e espacial da indeterminação do sujeito no estado da Bahia. A partir de dados coletados do ALiB em sete mesorregiões da Bahia, observam condicionamentos sociais e espaciais para a escolha de variantes gramaticais, pronominais e nominais de indeterminação do sujeito. No artigo *A importância do Atlas linguístico do Brasil para o ensino de português*, Josane Moreira de Oliveira, Marcela Moura Torres Paim e Silvana Soares Costa Ribeiro, a primeira da UEFS e as duas últimas da UFBA, tratam da importância dos atlas linguísticos para o ensino, destacando a publicação do *Atlas linguístico do Brasil*, que, entre outros, possui os seguintes objetivos: oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem de língua portuguesa e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil; e proporcionar aos interessados, sobretudo aos professores, nos estudos linguísticos um considerável volume de dados que permita aprofundar o conhecimento da realidade linguística do português brasileiro.

Com a organização de mais este Encontro de Sociolinguística, e com este Número Especial da *Revista Tabuleiro de Letras*, registramos a nossa contribuição para a interlocução não só entre os participantes acadêmicos, mas também com os professores da Educação Básica, com uma produção científica relevante para uma pedagogia culturalmente sensível.

## Referências

- ALKMIN, T. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (orgs.) *Introdução à Linguística*. Campinas: Pontes, 2000. p. 21-47.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004. 108 p.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017. 189 p.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola: 2005. 263 p.
- BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. Facure (orgs.), *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- CARVALHO, C. S.; GOMES, J. C. C. OLHA, OLHE e OH: gramaticalização do verbo OLHAR na fala popular soteropolitana. *Estudos linguísticos e literários*, v. 57, p. 297-318, 2017.
- CARVALHO, C. S.; ROCHA, F. A. B.; PARCERO, L. M. J. *Discurso e cultura: diálogos interdisciplinares*. Salvador: EDUNEB, 2011.
- COELHO, I. L. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018. 174 p. (Coleção Para Conhecer Linguística)
- FREITAG, R. M. K; LOPES, N. S.; ARAÚJO, S. S. F. Ampliando as redes, fortalecendo os contatos. *A Cor das Letras*, v. 19, n. 4Especial, p. 5-11, 2018.
- FREITAG, R. M. K. A mudança linguística, a gramática e a escola. *PerCursos*, v. 18, n. 37, p. 63-91, 2017.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972]. 389 p.
- LOPES, N. S.; ARAUJO, S. S. F.; FREITAG, R. M. K. *A fala nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia*. São Paulo: Blucher, 2016.
- LOPES, N. S.; BULHOES, L. P.; PARCERO, L. M. J. *Estudos da diversidade linguística*. Salvador: EDUNEB, 2016.
- LOPES, N. S.; OLIVEIRA, J. M.; PARCERO, L. M. J. *Estudos sobre o português do Nordeste: língua, lugar e sociedade*. São Paulo: Blucher, 2017.
- LOPES, N. S.; PELLÓN, L. CARVALHO, C. S. *Sociolinguística: estudos da variação, da mudança e da sócio-história do português brasileiro, sociolinguística paramétrica, sociofuncionalismo*. Salvador: EDUNEB, 2013.
- MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. Apresentação. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-8.
- MARTINS, M.; VIEIRA, S. R; TAVARES, A. Apresentação. In: MARTINS, M.; VIEIRA, S. R; TAVARES, A. (Orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-8.
- MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. Apresentação. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (Orgs.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-11,
- SOBRAL, G. N.; LOPES, N. S.; RAMOS, J. *Linguagem, sociedade e discurso*. São Paulo: Blücher, 2015.
- SOBRAL, G.; LOPES, N. S. *A Bahia em perspectivas diversas*. Salvador: Quarteto, 2015.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Recebido em 16/10/2018  
e aprovado em 10/12/2018.



# O que toda professora e todo professor de português precisam saber

## What every Portuguese teacher needs to know

Luciano Amaral Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto é resultante da conferência intitulada *O que toda professora e todo professor de português precisam saber*, proferida no VIII Encontro de Sociolinguística – variação e ensino: unidade e diversidade, realizado na Universidade Estadual da Bahia, *Campus I*, em julho de 2018. Trato aqui de questões teóricas incontornáveis para docentes de língua portuguesa, as quais partem da seguinte assertiva: não existem práticas pedagógicas sem teorias. O objetivo deste texto é compartilhar, com leitoras e leitores, algumas reflexões sobre a importância de se ter consciência acerca dos conceitos teóricos que norteiam a prática pedagógica a partir de uma perspectiva pragmática. Ter essa consciência é útil não apenas para a desconstrução de mitos relacionados à língua portuguesa que atravessam a sociedade e que habitam os livros didáticos, mas também para o processo de tomada de decisões didático-pedagógicas adequadamente assentadas em conceitos teóricos relevantes para o ensino de português, *i.e.*, conceitos que se encaixam em uma perspectiva pragmática. Assim, abordo questões teóricas essenciais para o ensino da leitura, da escrita e da gramática.

**Palavras-chave:** Ensino de português; Perspectiva pragmática; Conceitos teóricos; Prática pedagógica.

**Abstract:** This text is the result of the conference entitled *What every Portuguese teacher needs to know*, presented at the VIII Meeting of Sociolinguistics – variation and teaching: unity and diversity, which took place at the State University of Bahia, *Campus I*, in July, 2018. Here I tackle theoretical issues which are unavoidable for Portuguese teachers, which depart from this assertion: there are no pedagogical practices without theories. The objective of this text is to share with the readers some reflections upon the importance of being aware of the theoretical concepts that guide the pedagogical practice from a pragmatic standpoint. Being aware of this is useful not only for the deconstruction of myths related to the Portuguese language which permeate society and inhabit textbooks, but also for the didactic-pedagogical decision making process appropriately based on theoretical concepts which are relevant for Portuguese teaching, *i.e.*, concepts which fit the pragmatic perspective. Therefore, I tackle theoretical issues which are essential for the teaching of reading, writing and grammar.

**Keywords:** Portuguese teaching; Pragmatic perspective; Theoretical concepts; Pedagogical practice.

---

<sup>1</sup> Professor Associado do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. E-mail: lucianoamaral64@yahoo.com

## Considerações iniciais

Foi com surpresa e alegria que recebi o convite da Professora Norma Lopes para proferir uma conferência no VIII Encontro de Sociolinguística, na Universidade Estadual da Bahia. Surpresa, pois transito apenas tangencialmente pelos temas tratados pela sociolinguística. Mas a surpresa se dissipou quando vi o recorte desse Encontro: "variação e ensino". E ensino é a minha principal área de interesse. Daí a alegria, por ter a oportunidade de compartilhar com docentes e, principalmente, com estudantes de Letras algumas reflexões que tenho realizado acerca do ensino de português. São essas reflexões que transponho para o papel, para este texto.

E a primeira reflexão, a partir da qual as outras se originam diz respeito a algo que é fundamental para a labuta pedagógica: não existem práticas docentes às quais não subjazam teorias. A professora e o professor podem até não saber em que concepções teóricas suas práticas se sustentam, mas há, sim, concepções teóricas ali nas suas aulas, nas atividades que levam para a sala de aula, nas informações que fornecem sobre a língua portuguesa, nos livros didáticos que adotam.

Conhecer as teorias que dão sustentação às práticas pedagógicas é triplamente importante. Em primeiro lugar, as professoras e os professores se tornam mais alertas para os mitos, para os discursos naturalizados que rondam, assombram e atrapalham a prática pedagógica. Por exemplo, o mito da homogeneidade linguística, que divide a sociedade em dois grupos, o das pessoas que sabem português e o daquelas que não sabem português, só pode ser desconstruído a partir dos dados coletados por pesquisadoras e pesquisadores em dialetologia e em sociolinguística, os quais demonstram, inequivocamente, que a língua varia por conta de elementos geográficos, sociais e diafásicos (MONTEAGUDO, 2011). Outro exemplo é o mito segundo o qual a língua portuguesa é machista, que pode ser facilmente desconstruído a partir do estudo sobre as características de uma língua, que pode, dentre outras coisas, ser ou não pró-drop, ser aglutinante ou sintética, ser ou não tonal. O que uma língua não pode ser é machista, nem racista, nem LGBTfóbica, nem indigenofóbica: são as pessoas que podem ter essas facetas identitárias e marcá-las na língua quando a usam.

Em segundo lugar, os livros didáticos só podem ser adequadamente analisados e avaliados por quem domina os conceitos teóricos que os atravessam e os constituem. Por exemplo, se um livro didático traz exercícios de transformação de orações ativas em orações passivas e vice-versa, isso evidencia que sua autora ou seu autor não possuem um conhecimento adequado sobre vozes verbais e sobre agenciamento. Afinal, tal transformação não procede (OLIVEIRA, 2010). Outro exemplo é a naturalização de discursos preconceituosos que podem atravessar o livro didático: é preciso uma análise cuidadosa para identificar as escolhas lexicais e os enunciados que estigmatizam variantes linguísticas e minorias, que naturalizam discursos preconceituosos, para que isso seja problematizado no momento de se adotar um livro didático e no momento de usá-lo.

Em terceiro lugar, conhecer as teorias que sustentam as práticas docentes possibilita que professoras e professores tomem decisões didático-pedagógicas com mais confiança e adequação. Por exemplo, não conhecer a concepção tridimensional da gramática leva professoras e professores a focarem apenas a forma dos elementos gramaticais em detrimento do uso e do significado desses elementos.

Por essas razões, concentro-me, na próxima seção, em duas concepções teóricas essenciais para as práticas pedagógicas de qualquer área. Na seção seguinte, trato de quatro concepções teóricas especificamente voltadas para o ensino de português.

### **Duas concepções teóricas essenciais para qualquer prática pedagógica**

Eu cresci ouvindo coisas como “Aquele professor tem muito conhecimento, mas não sabe passar”. Infelizmente, ainda hoje, ouvem-se enunciados semelhantes. E por que acabo de usar o advérbio *infelizmente*? Pelo fato de tais enunciados evidenciarem que ainda existem docentes e estudantes que, conscientemente ou não, concebem o ensino como sendo a transferência de conhecimentos.

Há dois problemas sérios nessa concepção de ensino. O primeiro, que deveria ser óbvio para quem leciona qualquer disciplina, é a impossibilidade de se transferirem conhecimentos de uma pessoa para outra. Se isso fosse verdade, quase todos os problemas relacionados ao ensino estariam resolvidos: bastaria treinar as professoras e os professores a transferirem seus conhecimentos para a cabeça de suas alunas e alunos. O segundo problema é a construção identitária que se impõe a discentes e a docentes: enquanto estes são quem detém os conhecimentos, aqueles são os que nada sabem. A faceta identitária imposta a alunas e alunos é a de seres passivos e ignorantes.

O corolário disso é uma concepção equivocada de aprendizagem que é automaticamente adotada por quem concebe o ensino como transferência de conhecimentos: o behaviorismo. Conforme explico alhures (OLIVEIRA, 2010), quem adota a concepção behaviorista parte do pressuposto de que as alunas e os alunos possuem uma mente vazia, metaforizada pela expressão latina *tabula rasa*, e, por isso, comportam-se como meras esponjas, absorvendo os conhecimentos transferidos para sua cabeça, e meros papagaios, repetidores que memorizam as informações que lhes são fornecidas.

Não por acaso, Freire (1996) usa o termo *concepção bancária da educação* para se referir a essas duas concepções. A metáfora bancária capta e sintetiza, de maneira clara e arguta, a concepção de ensino como transferência de conhecimentos e a concepção behaviorista de aprendizagem, as quais são duramente criticadas por Freire (1996). Afinal, professoras e professores não apenas ensinam: também aprendem com suas alunas e alunos, seres dotados de inteligência que precisam se tornar aprendizes autônomos e que assumem a maior parte da responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Além disso, como lembra Freire (1996), alunas e alunos não possuem uma mente vazia por já levarem para a sala de aula conhecimentos que construíram a partir das suas leituras do mundo.

Por conta desses problemas, é pedagogicamente mais interessante conceber o ensino como um ato de facilitação da aprendizagem, o que não é algo simples de se fazer. Facilitar a aprendizagem implica oferecer a alunas e alunos atividades pedagógicas significativas, relevantes, voltadas para o desenvolvimento de habilidades de uso da língua, lastreadas em princípios teóricos adequados, e realizadas em um ambiente de aprendizagem afetivamente motivador. Isso exige, de professoras e professores, leituras, reflexões e escolhas baseadas em conceitos teóricos pertinentes aos propósitos de suas aulas.

Além disso, conceber o ensino dessa forma implica conceber a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos levado a cabo por alunas e alunos com o auxílio de professoras e



professores. Essa é a concepção construtivista de aprendizagem, baseada nas ideias de Lev Vygotsky (1995) e Jean Piaget (LEFRANÇOIS, 2009), a qual se apresenta como a mais condizente com a realidade cognitiva dos seres humanos.

Especificamente no que diz respeito ao ensino de português, há quatro concepções teóricas muito importantes, das quais discuto quatro a seguir.

### **Quatro concepções teóricas inescapáveis para quem ensina português**

Há algumas coisas que precisam estar claras na cabeça de professoras e professores de português e uma delas é exatamente a forma como concebem a língua, *i.e.*, o conceito de língua que adotam. Isso é de extrema importância porque esse conceito vai determinar o eixo em torno do qual suas aulas girarão.

Durante muito tempo, imperou nas salas de aula, sem concorrência, o conceito estruturalista de língua, *i.e.*, um conjunto de estruturas sintáticas, morfológicas, lexicais e fonológicas. Adotando-se esse conceito, o foco das aulas recai sobre a nomenclatura gramatical e sobre as regras gramaticais. Entretanto, essas regras não são aquelas da língua portuguesa que as pessoas usam cotidianamente na oralidade: são aquelas que constam em gramáticas normativas, reproduzidas em livros didáticos e que não fazem parte da realidade linguística cotidiana da maior parte das pessoas por serem regras baseadas na língua usada por escritores literários canônicos. Inevitavelmente, a oralidade e até a leitura e a escrita perdem espaço para a gramática nas aulas de português.

Com o movimento epistemológico conhecido como virada pragmática, que teve início nos anos 1960 e se consolidou na década de 1980 (OLIVEIRA, 2010), linguistas aplicados e professores de língua começaram a enfatizar a importância de se dar foco aos usos que as pessoas fazem da língua. E como a língua em uso se materializa na forma de texto, é ele que, sob a perspectiva pragmática, é o eixo em torno do qual as aulas de português giram.

Dessa forma, quem leciona português passou a ter uma concepção alternativa de língua, que pode ser vista como um conjunto de estruturas sintáticas, morfológicas, lexicais e fonológicas que se materializam na forma de textos durante o processo de interação social, que é cultural e historicamente situado.

Essa concepção interacional de língua é muito mais interessante para o ensino de português. Ela torna a gramática um meio e não um fim, que passa a ser duplo: o desenvolvimento da competência leitora e o desenvolvimento da competência redacional. Além disso, tal concepção contribui para que alunas e alunos entendam que a língua é um fenômeno social, que só existe por meio da interação de, pelos menos, duas pessoas, que colocam em jogo suas facetas identitárias e seus posicionamentos ideológicos durante a interação em um determinado contexto. O corolário disso é que essa concepção evidencia o fato de que a língua em uso não é neutra, algo que, se compreendido por alunas e alunos, lhes ajuda a ter uma postura mais crítica em relação aos textos que leem e ouvem e aos textos que produzem.

Ao adotarem o conceito interacional de língua, sob a perspectiva pragmática, professoras e professores de português inevitavelmente terão de refletir sobre as concepções de leitura, de escrita e de gramática que permeiam as suas práticas pedagógicas.

Tradicionalmente, a leitura é concebida como o ato de extração de significados de um texto. Isso tem duas implicações importantes. A primeira é a de que a leitura seria uma atividade exclusivamente linguística. Ora, se isso fosse verdade, as pessoas precisariam apenas dominar o código linguístico – mais especificamente as regras sintáticas e o léxico – para ler, ou melhor, para decifrar um texto e o assunto nele contido não colocaria nenhum empecilho para que a leitura ocorresse.

Contudo, a leitura não é uma atividade que exige apenas conhecimentos linguísticos. Para evidenciar isso, apresento o trecho do resumo da tese de mestrado defendida por Goulart Coelho (2009) na área de física nuclear do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, em 2009, intitulada *Estrelas de quarks no modelo de Nambu-Jona-Lasinio com interações vetoriais*:

Neste trabalho estudamos o modelo de Nambu-Jona-Lasinio na versão SU(2) com acoplamento vetorial repulsivo e investigamos a estabilidade da matéria de quarks, realizando um estudo da transição de fase quiral no modelo de NJL em termos de uma análise do potencial termodinâmico do sistema. Para o estudo da estabilidade da matéria de quarks, analisamos o comportamento da pressão e da energia por partícula em função da densidade bariônica. O estado de equilíbrio é determinado como o ponto onde o potencial termodinâmico tem um mínimo, sendo a massa constituinte o parâmetro variacional. Discutimos a influência da interação vetorial na EoS e na estrutura da estrela de quarks. Assumiremos que estas estrelas são compostas de matéria de quark pura com e sem equilíbrio beta, condição esta que não foi considerada nos estudos anteriores e que deve ser obedecida pela matéria no interior de estrelas compactas. Varrendo o intervalo de densidades centrais permitidas pela EoS fornecida pelo modelo NJL na fase de quarks com dois sabores, obtemos relações massa-raio inéditas. [...] (GOULART COELHO, 2009, p. viii)

É possível afirmar, com um grau elevado de certeza, que as pessoas que não são da área da física subatômica terão muita dificuldade de entender esse trecho do resumo. Só que tal dificuldade não se deverá à falta de conhecimentos linguísticos, mas, isto sim, à falta de conhecimentos de física subatômica, o que evidencia que a leitura demanda não apenas conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos enciclopédicos, que englobam conhecimentos gerais e conhecimentos específicos de determinadas áreas.

Isso nos leva à segunda implicação de se conceber a leitura como um ato de extração de significados, a qual é exatamente a ideia de que os sentidos de um texto se encontrariam apenas no próprio texto. No frígido dos ovos, essa é uma concepção imanentista do texto, a qual é insustentável. O trecho do resumo apresentado anteriormente evidencia que leitoras e leitores produzem sentidos a partir da interação que se estabelece entre, de um lado, as informações, as escolhas lexicais e as escolhas sintáticas que a autora ou o autor, com determinados objetivos, colocam no texto e, do outro lado, os conhecimentos prévios de quem o lê, sem os quais a leitura é algo simplesmente impossível de acontecer.

Assim, percebe-se que é pedagogicamente mais adequado conceber a leitura como um processo dialógico de construção de sentidos que envolve os conhecimentos prévios de quem lê um texto e os elementos linguísticos e as informações nele presentes. Levando isso em consideração, professoras e professores de português podem planejar as aulas de leitura com mais segurança, certificando-se de que suas alunas e seus alunos possuem os conhecimentos prévios necessários para fazerem as leituras propostas nos livros didáticos – se não os possuírem, será necessário ajudar-lhes a construir um mínimo de conhecimentos para que possam realizar as atividades de leitura.

Da mesma forma que a leitura, a escrita não é uma atividade exclusivamente linguística: ela demanda também conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos textuais, que dizem respeito aos gêneros textuais.

É desnecessário argumentar aqui em favor da ideia óbvia de que a escrita demanda conhecimentos linguísticos, mas é preciso comentar acerca do papel que os outros dois tipos de conhecimento exercem no processo da escrita.

Schopenhauer (2005 [1851]), certa vez, afirmou que a primeira regra do bom estilo da escrita, que, por si só, já é quase suficiente, é ter o que dizer. Em outras palavras, mesmo que uma pessoa tenha amplos conhecimentos linguísticos, ela terá dificuldade de redigir um texto sobre um tema que desconhece. Por exemplo, eu não sou capaz de fazer um artigo sobre as formas alotrópicas do hidrogênio a partir da perspectiva quântica de Werner Heisenberg. Outro exemplo é o que aconteceu na edição de 2014 do Exame Nacional do Ensino Médio: 529.374 redações foram zeradas. E a falta de conhecimentos sobre o tema proposto foi a principal causa desses zeros: a maioria das candidatas e dos candidatos a cujas redações foi atribuída essa nota simplesmente não tinham nada a dizer acerca da publicidade infantil (PIVA, 2017).

E mesmo que uma pessoa domine o tema sobre o qual tem de escrever e tenha um elevado grau de proficiência escrita, ela poderá ter dificuldades para produzir um determinado gênero textual se não o conhecer. Por exemplo, imagine-se uma estudante de graduação em Letras que possui muitos conhecimentos sobre literatura infantil, que escreve de maneira fluente e que decide realizar uma pesquisa sobre esse tema. Inevitavelmente, ela precisará produzir um projeto de pesquisa. Contudo, se não conhecer esse gênero textual, ou seja, sua estrutura, seu objetivo dentro da esfera discursiva acadêmica e o estilo de linguagem que demanda, ela terá dificuldades para realizar essa tarefa, pois terá, primeiro, de aprender a construir um projeto de pesquisa, algo que não é muito simples nem para estudantes de pós-graduação.

Professoras e professores de português precisam levar em consideração se suas alunas e alunos possuem os conhecimentos enciclopédicos e os conhecimentos textuais exigidos para a realização das tarefas de produção textual que lhes atribuem. É para isso que existem as atividades de pré-escrita, que têm como um de seus objetivos determinar se as alunas e os alunos precisarão de mais ou de menos preparação para realizarem a tarefa de produção textual.

Seguindo a perspectiva pragmática, o ensino da gramática não é um fim em si mesmo, mas, isto sim, um meio para que alunas e alunos desenvolvam sua competência leitora e sua competência redacional. Nesse sentido, o ensino da nomenclatura gramatical e o ensino dos elementos gramaticais passam a figurar como elementos secundários nas aulas de português – continuam importantes, enfatize-se isso, mas são coadjuvantes no ensino da leitura e no ensino da escrita.

O estudo da nomenclatura gramatical só se justifica se as professoras e os professores tiverem um objetivo prático em mente, qual seja, o desenvolvimento da metalinguagem para as sessões de *feedback* sobre a produção de textos escritos. Afinal, as alunas e os alunos só podem aprender, por exemplo, a evitar a fragmentação oracional se souberem o que é sujeito e o que é predicado; e só podem aprender a usar a vírgula com segurança se eles conhecerem conceitos teóricos como língua SVO, sujeito, predicado, oração adjetiva restritiva e oração adjetiva explicativa (vale lembrar que a vírgula não indica

pausa). Dar aulas sobre a nomenclatura gramatical objetivando-se apenas que alunas e alunos memorizem conceitos é extremamente inútil e injustificável.

Quanto ao ensino dos elementos gramaticais, professoras e professores precisam decidir de que maneira concebem a gramática, pois sua decisão terá implicações importantes nas suas aulas. E há duas concepções possíveis do ponto de vista pedagógico: a unidimensional e a tridimensional.

Adotar-se a concepção unidimensional da gramática implica considerar apenas a forma, a estrutura dos elementos gramaticais. E, tradicionalmente, essa é a concepção adotada por muitas professoras e muitos professores de português no Brasil, que acabam levando suas alunas e alunos a se concentrarem exclusivamente na forma do elemento gramatical. Tal concepção é muito limitadora e dois exemplos bastam para ilustrar isso.

Pensemos no caso dos pronomes. Eles são elementos de coesão por excelência, estabelecendo relações de referência anafórica e catafórica entre elementos que compõem o texto. Isso posto, eu pergunto: qual é a maneira mais lógica e óbvia de se trabalhar com eles em sala de aula? Por meio de textos, pois é nos textos que os pronomes realizam suas funções coesivas. Os pronomes não existem fora de textos.

No entanto, ainda há professoras e professores que dão mais foco à nomenclatura dos pronomes, usando aquele quadro tradicional apresentado em gramáticas normativas em que figuram *tu* e *vós*, e ignorando o contexto em que suas alunas e alunos se encontram.

Permita-me, leitora ou leitor, usar a cidade em que moro, Salvador, como base para um exemplo. Em nossa terra, não se usa *vós* e apenas pessoas oriundas de outras cidades usam o *tu*. Por isso, o quadro pronominal do português falado em minha cidade é composto destes elementos:

SINGULAR	[	<p><i>eu</i></p> <p><i>você, cê</i></p> <p><i>ela, ele, se</i></p>	PLURAL	[	<p><i>nós, a gente</i></p> <p><i>vocês, cê</i></p> <p><i>elas, eles, se</i></p>
----------	---	--	--------	---	---

Com base nisso, uma pergunta é inevitável: por que uma professora ou um professor de português, em Salvador, deveriam iniciar o ensino de pronomes focando aquele quadro que consta nas gramáticas normativas, enfatizando a nomenclatura, ignorando a função textual dos pronomes e a realidade linguística de suas alunas e alunos? Não faz sentido um ensino assim.

O segundo exemplo que ilustra a limitação pedagógica inerente à concepção unidimensional de gramática diz respeito às vozes verbais. De que adianta dar aulas sobre a voz passiva e a voz ativa e levar para a sala aquelas atividades mecânicas, equivocadas e inúteis de transformação de orações ativas em orações passivas e vice-versa? Nessas atividades, foca-se em transformações como a do objeto direto da oração ativa em sujeito-paciente da oração passiva. Contudo, essas transformações não procedem, pois a oração passiva é sintaticamente independente da oração ativa, *i.e.*, aquela não deriva desta.

Quem descobriu esse fato e viveu um dilema por conta da descoberta foram as pesquisadoras e os pesquisadores gerativistas no final da fase em que imperou a Teoria Standard. Noam Chomsky havia estabelecido que a oração passiva seria resultante da aplicação de regras transformacionais sobre a

estrutura profunda de uma oração ativa. Ele defendia também a ideia de que o significado era determinado na estrutura profunda e que as transformações não alteravam esse significado durante a geração da estrutura superficial. O problema é que Chomsky e seus seguidores se depararam com o caso das orações que possuem dois quantificadores em uma oração ativa (*e.g.* "Todos nesta cidade falam duas línguas.") e que têm sua ordem alterada se essa oração for transformada em passiva (*e.g.* "Duas línguas são faladas por todos nesta cidade.") e perceberam que as orações desse tipo possuem significados completamente diferentes. A não correspondência semântica entre a voz passiva e a voz ativa criou um racha. Uma parte das pesquisadoras e pesquisadores gerativistas concluiu que a oração passiva e a oração ativa são estruturas independentes e abandonaram a ideia de que uma oração na voz passiva deriva de uma oração na voz ativa; a outra parte continuou achando que uma deriva da outra, mas abriram mão do princípio – arbitrário – de que a aplicação das regras transformacionais não alteram o significado da estrutura profunda, o que permitira que as regras de interpretação semântica operassem em níveis diferentes e não apenas na estrutura profunda (LOBATO, 1986).

Ora, apesar do dito popular "toda regra tem exceção", teorias não suportam exceções. Quando surge algo que seria uma exceção a regras estabelecidas por uma teoria, isso significa que a teoria tem de ser abandonada e uma nova, construída. E o fato é que as orações na voz passiva não derivam das orações na voz ativa.

Portanto, as atividades de transformação de orações na voz ativa para orações na voz passiva e vice-versa são embasadas em um equívoco teórico e, por isso, são inúteis. O que fazer, então, para se ensinar a voz passiva, os pronomes e outros elementos gramaticais de maneira adequada e significativa?

A solução é seguir a perspectiva pragmática e adotar a concepção tridimensional de gramática proposta por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), segundo a qual os elementos gramaticais possuem uma dimensão formal, que diz respeito à estrutura do elemento; uma dimensão semântica, que diz respeito ao seu significado; e uma dimensão pragmática, que diz respeito aos usos que se fazem do elemento.

Ao analisarem tridimensionalmente um elemento gramatical que será foco da sua aula, professoras e professores podem determinar qual dimensão ou quais dimensões são desafiadoras para suas alunas e alunos. No caso da voz passiva, por exemplo, a dimensão formal não é problema para nenhuma pessoa falante de português. O desafio reside na dimensão pragmática: saber usar a voz passiva implica saber que contextos discursivos e, conseqüentemente, que gêneros textuais favorecem a sua ocorrência.

Quanto ao ensino dos pronomes, percebe-se que, seguindo-se a concepção tridimensional, o desafio se encontra no seu uso. As alunas e os alunos precisam aprender a reconhecer e a realizar referências anafóricas e catafóricas estabelecidas pelos pronomes dentro de um texto. Além disso, precisam aprender a escolher os pronomes de acordo com o grau de formalidade da situação em que produzem textos orais e textos escritos: *nós* ou *a gente*; *você* ou *cê*. Finalmente, precisam de orientação acerca de *vós*, usado apenas em romances, contos e poemas publicados há algumas décadas e em alguns gêneros textuais religiosos.

## Considerações finais

Do exposto até aqui, fica claro que professoras e professores de português precisam ter consciência das concepções teóricas que lastreiam a sua prática pedagógica. É essa consciência que lhes ajuda a tomar decisões coerentes no que diz respeito à escolha de materiais e de livros didáticos e ao tipo de atividades que levam para a sala de aula.

Além disso, ter consciência teórica é essencial para a construção identitária de professoras e professoras, que precisam responder a uma pergunta importante: "Que tipo de docente eu quero ser?".

E o leque de facetas identitárias que podem escolher é grande: docente que usa o livro ou que é usado por ele; que concebe o ensino como transferência de conhecimentos ou que o concebe como facilitação da aprendizagem; que vê as alunas e alunos como seres inteligentes ou que os vê como seres passivos com mentes vazias a serem moldadas; que concebe a escrita e a leitura como atividades exclusivamente linguísticas ou que as vê como processos dialógicos de construção de sentidos.

No frigar dos ovos, o que toda professora e todo professor de português precisam saber é que tipo de docente querem ser.

## Referências

CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane. *The grammar book: an ESL / EFL course*. 2. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART COELHO, Jaziel. *Estrelas de quark no modelo de Nambu-Jona-Lasinio com interações vetoriais*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Física. Área de Física Nuclear – Instituto Tecnológico da Aeronáutica, 2009.

LEFRANÇOIS, Guy. *Teorias da aprendizagem*. Trad.: Vera Magyar. São Paulo: Cengage, 2009. Título original: Theories of human learning: what the old woman said.

LOBATO, Lucia Maria Pinheiro. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

MONTEAGUDO, Henrique. Variação linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PIVA, Naiady. *Notas zero refletem mudanças no Enem*. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/notas-zero-refletem-mudancas-no-enem-ej0sgsqo7ih6ghwqwn1lcwi1a>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre o ofício do escritor*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1851]. Título original: Über Schrifstellerei und Stil.

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. Trad.: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Título original: Thought and language.

Recebido em 16/10/2018  
e aprovado em 10/12/2018.



# A unidade e a diversidade no ensino de Língua Portuguesa

## The unity and the diversity in the Portuguese language teaching

Silvia Rodrigues Vieira<sup>1</sup>

**Resumo:** Considerando a abordagem da unidade e da diversidade no ensino da Língua Portuguesa, o presente artigo destaca duas prioridades: de um lado, a sistematização do comportamento de variedades consoante o *continuum* composto fala-escrita e monitoração estilística; de outro, o desenvolvimento de metodologias para a abordagem das regras variáveis em sala de aula. Quanto ao referido *continuum*, propõe o mapeamento de fenômenos morfossintáticos em diversos gêneros da fala e da escrita contemporâneas, detalhando o comportamento da alternância "ter-haver" existenciais. Trata-se de mapeamento fundamental para que as orientações didáticas quanto ao uso da língua reflitam as variedades efetivamente praticadas pelos falantes cultos do Português. No que se refere ao desenvolvimento de metodologias, com base na proposta de "três eixos para o ensino de gramática", indicam-se trabalhos que demonstram ser possível a ampliação do repertório dos alunos em termos de variação e normas, seja no âmbito da produção, seja no da recepção/leitura.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Variação; Ensino; *Continua*; Norma.

**Abstract:** Considering the approach of unity and diversity in Portuguese language teaching, this article highlights two priorities: on the one hand, the systematization of linguistic varieties according to the composite *continuum* of speech-writing plus stylistic monitoring; on the other hand, the development of pedagogical methodologies to approach variable rules. As for the *continuum*, it proposes the mapping of morphosyntactic phenomena in several oral and written textual genres, detailing the variable behavior of existential "ter-haver". It is assumed that the didactic orientations regarding the use of the language must reflect the varieties effectively practiced by the educated speakers of Portuguese. Regarding the development of methodologies, based on the proposed "three axes for grammar teaching", we indicate works that show that it is possible to expand the repertoire of students in terms of variation and norms, be it in the scope of production, or in the reception / reading room.

**Keywords:** Portuguese language; Variation; Teaching; *Continua*; Norm.

---

<sup>1</sup> Professora Associada III e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas e do Mestrado Profissional em Letras – UFRJ.  
E-mail: silviavieira@hotmail.com

## Introdução

Honrando a temática eleita para o VIII Encontro de Sociolinguística – Variação e ensino: unidade e diversidade –, o presente artigo ocupa-se do tratamento de um ponto fundamental nas salas de aula de Português no país: a questão da(s) norma(s) linguística(s). Embora o tema há muito ocupe a agenda de educadores e linguistas, ele permanece atual e ainda necessitando de atenção nos planos teórico e metodológico.

A fim de contribuir com o tratamento do tema, pretende-se, em alguma medida, apresentar caminhos para avançar no conhecimento e na abordagem didático-pedagógica da norma-padrão (esfera do que é considerado modelar/idealizado) e das normas de uso (esfera do que é praticado/concretizado). Cumprindo tal propósito, o texto, primeiramente, sintetiza os fundamentos usualmente adotados quanto ao ensino de gramática, variação e normas, propondo diretrizes para o contexto didático-pedagógico. Em segundo lugar, apresenta duas frentes de trabalho para que o ensino de Português reflita os avanços científicos da área, relacionadas, de um lado, à atualização teórico-descritiva e, de outro, a propostas metodológicas para a abordagem dos temas variáveis em sala de aula.

## Fundamentos para o ensino: concepções de gramática, variação e norma(s)

A respeito das concepções básicas que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa, é fundamental contextualizar as orientações que acabam por definir o trabalho com a unidade e a diversidade linguísticas em sala de aula. Nesse sentido, buscamos responder a duas perguntas: (i) o que dizem as orientações oficiais em relação ao objeto do ensino de Português e a seus objetivos? e (ii) o que dizem os cientistas?

Para responder à primeira dessas questões, tomamos por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dado o relevante papel que desempenharam na redefinição dos rumos da área, e a Base Comum Curricular Nacional (BCCN), que acaba por constituir, no momento atual, uma espécie de objetivação de muitas das orientações dos Parâmetros.

De forma bem sintética, pode-se afirmar que os PCN (BRASIL, 1998) propõem que a “linguagem” seja concebida como atividade discursiva e, assim sendo, desenvolver a competência discursiva, tomando como objeto de ensino o texto, em sua diversidade de gêneros (orais e escritos), deva ser o objetivo maior das aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o ensino gramatical deve estar totalmente articulado às práticas da linguagem. A metalinguagem figura como instrumento de apoio para a reflexão sobre os fenômenos linguísticos, integrando, assim, a recomendada tríade: uso-reflexão-uso. No âmbito dessa reflexão, o documento propõe destaque aos temas da variação linguística e do combate ao preconceito. É nesse contexto do tratamento da variação que os PCN advogam que é papel do ensino de Língua Portuguesa a promoção das chamadas normas urbanas de prestígio, especialmente na modalidade escrita.

A Base Comum Curricular Nacional, além de reafirmar esses fundamentos, propõe que o trabalho com as séries do Ensino Fundamental se organize de modo a contemplar quatro eixos de habilidades e conteúdos: (i) oralidade; (ii) leitura/escuta; (iii) produção (escrita e multissemiótica); e (iv) análise



linguística/semiótica. Segundo o documento, este último envolve “conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses.” (BRASIL, 2018, p.67).

Dada a abrangência do que se identifica como “conhecimento linguístico” e o detalhamento que se encontra na BNCC – que estabelece, por campo de conhecimento, objetivos e conteúdos específicos para cada série escolar –, é inegável que integra a proposta o trabalho com a gramática no que tange tanto à unidade (o que fortemente se coaduna com a noção de “sistema” e de “norma-padrão”), quanto à diversidade (o que se associa ao conjunto de variedades/normas que respaldam a própria concepção de padronização).

Do ponto de vista teórico, há de se ressaltar certas convergências entre os pressupostos admitidos por linguistas e os propostos nas orientações ora resumidas. Vieira e Brandão (2007) – para citar apenas uma obra –, por exemplo, admitem como pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa:

- (1) O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência de leitura e produção de textos.
- (2) A unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoante as possíveis situações sócio-comunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português.
- (3) Os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes níveis da gramática – são essenciais para a construção do texto. (VIEIRA; BRANDÃO, 2007, p.56)

Na realidade, é a orientação que se dá em termos metodológicos ao terceiro desses pressupostos que mais tem causado diferenças nas abordagens, sobretudo em termos metodológicos. Vieira (2014, 2017a, 2017b, 2017c) tem insistido, em continuidade ao desenvolvimento dos pressupostos ora apresentados, que os elementos pertinentes aos diferentes níveis da gramática precisam ser explicitamente trabalhados – por meio de atividades não só linguísticas, mas também epilinguísticas (cf. FRANCHI, 1998) – como objeto do ensino, e devem ser sistematizados – por meio de atividades metalinguísticas – na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado. Trata-se do que a autora sistematiza como um dos “três eixos para o ensino de gramática”, com base nos quais três questões devem orientar o trabalho pedagógico com os temas linguísticos:

- (i) que elementos/conceitos em termos teórico-descritivos devem ser do domínio do aluno para que o tratamento do tema gramatical seja bem trabalhado? [Eixo I: Gramática e atividade reflexiva];
- (ii) qual a relação entre esse tema gramatical e a produção de sentidos no nível textual (leitura ou produção)? [Eixo II: Gramática e produção de sentidos];
- (iii) como esse tema se relaciona ao domínio de normas frente à realidade da variação linguística? [Eixo III: Gramática e normas/variedades].

É nesse contexto que se situa a temática central do presente texto, a da(s) norma(s) linguística(s) no ensino de Língua Portuguesa. Com base nos fundamentos ora brevemente apresentados, há de se defender que a sala de aula deve ter espaço tanto para a unidade do sistema e, em alguma medida, da padronização, quanto para a produtiva diversidade de expressões/variedades do que se costuma identificar

como Português do Brasil. É, portanto, nos desafios dos Eixos I e III, que alia reflexão gramatical ao tratamento da variação linguística, e sem deixar de contemplar a contextualização dos fenômenos variáveis nos gêneros textuais, no âmbito do Eixo II, que se pretende, aqui, tratar o comportamento de regras variáveis e das noções gramaticais necessárias à compreensão das formas alternantes em questão.

No que se refere ao domínio de variedades/normas de uso, mantemos, aqui, os pressupostos assumidos anteriormente:

Cabe aos sociolinguistas descrever as estruturas que pertencem às normas/variedades cultas, na língua oral e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola (as normas vernaculares); e (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais da sincronia atual e até de outras sincronias. (VIEIRA; FREIRE, 2014, p. 84)

Cabe advertir, a respeito da tarefa da Sociolinguística, que a promoção do conhecimento das variedades/normas cultas deve ser entendida de forma particularizada em relação aos campos da produção e da recepção/percepção linguísticas. Nesse sentido, os campos da leitura/escuta e da produção escrita – eixos da BNCC – têm íntima relação com a proposta ora destacada.

As atividades de leitura considerando diversos gêneros textuais, conforme detalha Vieira (2013), constituem oportunidade de atestar não só as variantes cultas – formas efetivamente usadas na fala e na escrita contemporâneas de indivíduos escolarizados em situações diversas –, mas também variantes utilizadas apenas em determinadas práticas sociais, configurando particularidades e até tradições discursivas. Um trabalho reflexivo sobre os usos das variantes em gêneros diversos, desta e de outras sincronias, permitirá, assim, avaliar o que muitas vezes os livros didáticos e até professores apresentam aos alunos como “norma culta”, que, via de regra, mescla estruturas vernaculares gerais, estruturas apenas dos gêneros escritos cultos, e, ainda, estruturas em flagrante desuso mas circunscritas a sincronias passadas ou a tradições discursivas. Trata-se da idealização das formas tidas como corretas e modelares no conjunto que tecnicamente deveria ser identificado como um dos modelos de “norma-padrão”, e não efetivamente de “norma culta” (cf. FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2017).

Nesse sentido, dentro do propósito de promoção do domínio de normas de prestígio, têm lugar na escola tanto variantes que figuram em gêneros corriqueiros (notícias e crônicas de jornais, por exemplo) como formas em desuso no PB contemporâneo, mas registrados, por exemplo, nos livros didáticos em gêneros do domínio literário (poemas, contos e romances) ou até em gêneros particulares mas socialmente produtivos, como os do domínio religioso. Uma breve incursão em um manual de Língua Portuguesa do Ensino Médio permitirá observar estruturas que vão da brasileira próclise em início absoluto, em uma tirinha ou um anúncio publicitário, até uma forma contrata de clíticos (como a que ocorre no poema de Almeida Garret, em “Este inferno de amar – como eu amo! Quem **mo** pôs aqui n’alma... quem foi?”), ou o uso do paradigma de segunda pessoa do plural (como no fragmento do “Sermão a Santo Antônio (Sermão aos peixes)”, de Padre Vieira, em “Antes, porém, que **vos vades**, assim como **ouvistes** os **vossos** louvores, **ouvi** também agora as **vossas** repreensões.”).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Para detalhamento da relação entre leitura, gêneros textuais e uso de variantes linguísticas cultas, consultar Vieira (2013) e Vieira e Freire (2014).

É fundamental, portanto, que se delimite o que os documentos propõem como “ensinar norma culta” ou “promover o domínio de normas urbanas de prestígio” em duas frentes de trabalho: (i) definir as formas alternantes de cada regra variável que devem ser ativadas/compreendidas no processo de leitura/escrita, mas que raramente serão objeto de produção – a não ser que se trate do desenvolvimento de habilidades literárias ou específicas a um campo do saber, como o jurídico, religioso, dentre outros –; e (ii) definir as formas alternantes de cada regra variável que são produtivamente ativadas no processo de produção de textos, consoante sua distribuição em contínuos de fala-escrita e monitoração estilística. Dessa forma, entendemos ser possível desenvolver o conhecimento da variação linguística interna às variedades cultas. Em outras palavras, o conhecimento sociolinguístico permite demonstrar que norma culta não é norma-padrão (que, respeitado o pressuposto da variação, também deve ser objeto de sistematização escolar); norma culta não constitui um bloco homogêneo; norma culta é variável, é plural; o que se entende tecnicamente por norma culta é um conjunto de variedades que se distribuem na fala e na escrita.

#### **Para a abordagem produtiva da unidade e da variedade**

Com base nos pressupostos sintetizados na seção anterior, parece urgente desenvolver, no campo dos estudos linguísticos voltados ao que se pode identificar como Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005) ou Pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008; ZILLES; FARACO, 2015), duas prioridades: (a) na esfera teórico-descritiva, atualização e sistematização de resultados para propor o trabalho com variedades cultas no *continuum* fala-escrita; e (b) na esfera de caráter aplicado, o desenvolvimento de metodologias que permitam lidar produtivamente com essas variedades.

##### a) Normas de uso e adequação descritivo-explicativa

Grande esforço tem sido feito por sociolinguistas brasileiros, sobretudo os engajados no GT de Sociolinguística da ANPOLL, para oferecer à comunidade científica um mapeamento das variedades brasileiras, como comprova a produção recente de membros da equipe (Cf., por exemplo, MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014; MARTINS; ABRAÇADO, 2014).

Mais especificamente voltados aos desafios do ensino de fatos morfosintáticos, Vieira e Freire (2014) dedicaram-se a sistematizar resultados científicos que dessem conta da variação interna à chamada “norma culta”. Considerando diversos fenômenos – concordância verbal de 3ª pessoa, estratégias de indeterminação do sujeito, expressão do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa, colocação pronominal e alternância dos verbos existenciais “ter” e “haver” –, os autores propõem um *continuum* compósito de oralidade-letramento e monitoração estilística<sup>3</sup>. Vieira (2014), detalhando o comportamento dos gêneros textuais da escrita jornalística, demonstra a vitalidade desse *continuum* no caso específico da colocação pronominal. Assim, permite refletir sobre a variação estilística, a monitoração e a escrita culta brasileira. Recentemente, a autora (VIEIRA, 2017d) apresenta propósito semelhante examinando

---

<sup>3</sup> Bortoni-Ricardo (2005) propõe três *continua* para a compreensão da complexidade das variedades do Português do Brasil, quais sejam: rural-urbano; oralidade-letramento e monitoração estilística.

especificamente o caso das estratégias de relativização na fala e na escrita (jornalística) brasileira.

O conjunto dessas referências, dentre outras, demonstra a necessidade de uma sistematização dos usos cultos – ao lado de todas as variedades populares – em função de uma diversidade de gêneros textuais. Assumindo esse propósito como agenda de pesquisa, uma primeira experiência encontra-se em curso para esse mapeamento mais detalhado e planejado<sup>4</sup>. Trata-se de projeto inicial, intitulado *Contínuos de/em variedades do Português: análises contrastivas*, que visa a descrever variantes de diversos fenômenos morfossintáticos considerando gêneros de concepções de fala e de escrita, igualmente diversos. É dessa forma que se entende ser possível desenvolver orientações escolares, incluindo as de caráter avaliativo/“normativo”, que efetivamente “reflitam a norma efetivamente praticada”, conforme propõe Faraco (2015, p 8).

A título de ilustração, vale observar, neste artigo, a distribuição de dados de uma regra variável binária: a da alternância “ter” e “haver” com valor existencial (“tem muitas pessoas lá fora” *versus* “há muitas pessoas lá fora”). Com base nesse tema, é possível demonstrar a abrangência da proposta.

Avelar (2006) permite apresentar a distribuição de dados de fala e escrita – reunidas diversas expressões dessas modalidades – extraídos de pesquisas sobre o uso das construções existenciais da fala de indivíduos com curso superior (Corpus Nurc-RJ/década de 1990) e com escolaridade básica (Corpus PEUL/década de 1980), de um lado, e, de outro, da escrita de textos extraídos de jornais produzidos entre 2003 e 2005 (jornais cariocas *O Globo* e *Extra*), anúncios (revistas *Veja*, *Isto é*, *Época* e *Super Interessante*) e livros diversos. A tabela 1 permite observar a distribuição geral desses resultados:

**Tabela 1:** Alternância “ter” e “haver” na língua oral e na escrita com base em Avelar (2006)

	<i>Ter</i>	<i>Haver</i>
Fala	87%	13%
Escrita	14%	86%

Como se pode observar, esse fenômeno revela preferências inversas quanto à variação por modalidade: enquanto a fala (inclusive a culta) adota preferencialmente o “ter” existencial, a escrita demonstra ampla preferência por “haver”. O autor, dando continuidade a sua observação, demonstra ser essa distribuição sensível aos gêneros em questão, que certamente revelam maior ou menor atenção às variantes empregadas (maior monitoração), em função de maior ou menor compromisso com estruturas que supostamente seriam consideradas mais compatíveis com contextos de escrita formal. Assim, já se delinea que as variantes serão mais bem descritas se, além do *continuum* fala-escrita, for controlado o grau de monitoração estilística.

Sendo o controle da monitoração estilística exercício altamente complexo – visto que envolve não só as propriedades do gênero, mas também os participantes da interação, a audiência, a temática em

<sup>4</sup> Com base na experiência da disciplina *Tópicos especiais* do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas/UFRJ, por mim ministrada em 2018-1, deu-se início ao Projeto *Contínuos de/em variedades do Português: análises contrastivas*. Nos trabalhos finais da referida disciplina, foram abordados, em dez gêneros textuais diferentes, sete temas variáveis: estratégias de indeterminação do sujeito; preenchimento do objeto direto anafórico de 3ª pessoa; preenchimento do dativo anafórico de 3ª pessoa; colocação pronominal; expressão verbal de futuro; alternância de “ter” e “haver” existenciais; estratégias de relativização. Um livro com resultados dessa experiência está em fase de elaboração; por ora, divulgam-se, neste artigo, apenas resultados parciais do levantamento de dados referente à alternância de “ter” e “haver” existenciais.

questão, a situação contextual, o suporte, dentre outros elementos –, assume-se, aqui, ainda de forma limitada, apenas a observação do gênero textual como um dos quesitos para a compreensão dos usos cultos na modalidade escrita.

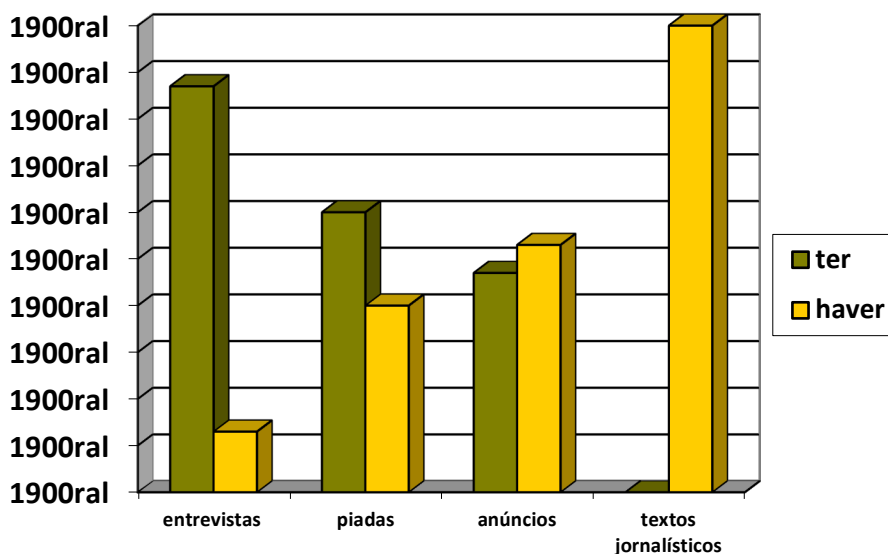
Se considerado novamente Avelar (2006), destacando de seus resultados apenas os dados retirados de piadas (do *Casseta e Planeta*), anúncios (de revistas impressas) e textos jornalísticos (de gêneros não detalhados pelo autor) extraídos do Jornal *O Globo*, podemos observar, conforme mostra a tabela 2, a sensibilidade do fenômeno ao perfil de cada gênero.

**Tabela 2:** Alternância "ter" e "haver" em gêneros da modalidade escrita com base em Avelar (2006)

Fontes da escrita	Ter	Haver
piadas	60%	40%
Anúncios	47%	53%
textos de <i>O Globo</i>	0%	100%

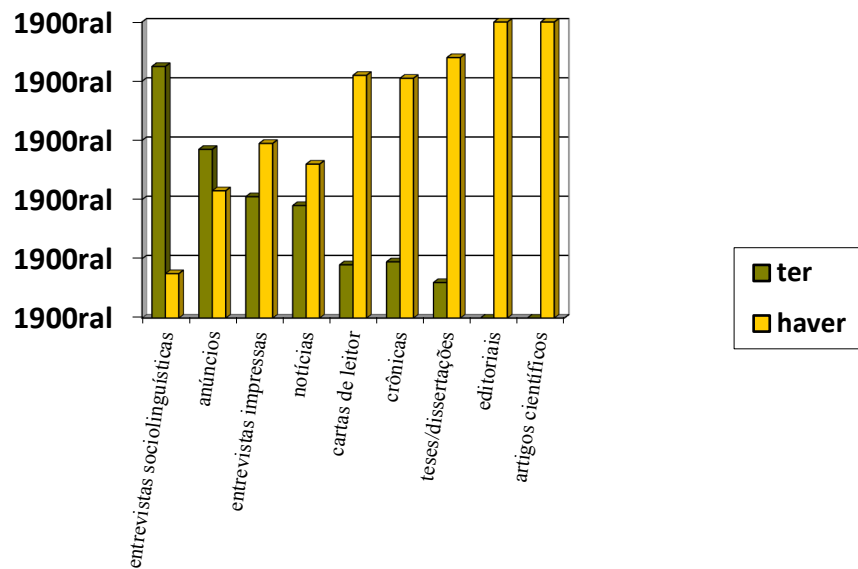
Dispondo, ainda, os resultados que o autor apresenta para entrevistas sociolinguísticas e gêneros da escrita em um gráfico (cf. gráfico 1), é possível observar claramente o *continuum* de usos cultos consoante modalidade e, supostamente, grau de monitoração estilística.

**Gráfico 1:** Alternância "ter" e "haver" em gêneros da fala e da escrita segundo Avelar (2006)



Considerando resultados a partir da coleta de dados contemporâneos, Gama, Saraiva e Almeida (2018) mapearam os usos cultos de “ter” e “haver” existenciais em diversos gêneros textuais, permitindo detalhar o *continuum* compósito fala-escrita e monitoração estilística ora proposto. Foram os seguintes os gêneros controlados pelas autoras: entrevistas sociolinguísticas<sup>5</sup>, tirinhas; anúncios; entrevistas (em jornais ou revistas); cartas de leitor, crônicas jornalísticas, notícias; editoriais; teses/dissertações e artigos em revistas científicas<sup>6</sup>.

**Gráfico 2:** Alternância “ter” e “haver” em gêneros da fala e da escrita, segundo Gama; Saraiva; Almeida



(2018)

<sup>5</sup> Conferir amostra do Rio de Janeiro do banco de dados *Concordância* do Projeto *Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e européias do Português*. Disponível em [www.corporaport.letas.ufrj.br](http://www.corporaport.letas.ufrj.br).

<sup>6</sup> Embora não se tenham detalhado, nos limites deste artigo, as fontes para a composição do *corpus*, deve-se levar em consideração que os gêneros de jornal e revista foram extraídos, em sua maioria, de veículos de circulação pública, em sua maioria destinados à classe média-alta e alta, como *O Globo*, *Folha de São Paulo*, *Jornal do Brasil* e, mais raramente, *Extra*. Os textos acadêmicos foram extraídos de bancos de tese e revistas acadêmicas da área de Comunicação Social, produzidos na Região Sudeste. Salienta-se, ainda, que os resultados referentes tirinhas não são dispostos no gráfico porque se referem a apenas duas ocorrências, o que impede qualquer generalização.

Embora o conjunto dos resultados referentes à alternância “ter-haver” ora sintetizados advenha de trabalhos com objetivos e dados de naturezas diversificadas, e exatamente por isso, há de se destacar a evidente imagem de um crescente de mudança comportamental, que pode ser formulada da seguinte maneira: (i) quanto mais “oral” (leia-se concepção de oral, e não necessariamente meio físico oral), maior o uso de “ter”; quanto mais “escrito” for o texto, mais “haver”; e, paralelamente ou subjacente a isso, (ii) quanto menos controlada/monitorada a produção do texto (leia-se: supostamente maior controle no uso das variantes; , maior intenção de ser “formal”, maior revisão textual), maior o uso de “ter” e, inversamente, quanto mais controlada/monitorada a produção do texto, maior o uso de “haver”.

Essas considerações iniciais, tomando por base exclusivamente os dados quantitativos em questão, permitem supor senão um *continuum* muito rígido, ao menos três espaços dele constitutivos, que podem ser assim representados:

**Figura 1:** *Continuum* compósito fala-escrita e monitoração estilística: uso do “ter” existencial

[+ oral / - monitorado]		[- oral / + monitorado]
Entrevistas sociolinguísticas Piadas Anúncios	Entrevistas impressas Cartas de leitor Notícias Crônicas	Teses/dissertações Artigos científicos Editoriais
47-83%	19-41%	0-12% <sup>7</sup>

Fonte: elaborado pela autora.

Perseguindo o propósito de fundamentar as orientações pedagógicas que tomem por base efetivamente as normas/variedades cultas praticadas, é fundamental que se ofereça, à semelhança das referências citadas e do que se apresentou quanto à alternância “ter-haver” existenciais, o tratamento de diversos fenômenos morfossintáticos em diferentes gêneros textuais para testar a abrangência do *continuum* proposto.

#### b) Propostas metodológicas: sequências de atividades

Conforme anunciado, uma segunda prioridade para a área da Sociolinguística Educacional ou para o desenvolvimento de uma Pedagogia da variação linguística deve assumir caráter aplicado, de modo que se elaborem, experimentem, avaliem e reelaborem atividades e metodologias que permitam lidar produtivamente com as regras variáveis e, conseqüentemente, com as variedades.

Nesse campo de atuação, vale divulgar os diversos trabalhos que vêm sendo orientados no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), bem como no âmbito de outros programas e instituições. Em função de limites óbvios do presente artigo, limitamo-nos a citar, exclusivamente, a proposta de alguns trabalhos que contemplam os três eixos para o ensino de gramática (Cf. VIEIRA, 2014; 2017a, b, c; 2018),

<sup>7</sup> No extremo de letramento/escritura, deve-se salientar que os poucos dados de “ter” registrados também se diferenciam qualitativamente, visto que muitos dos exemplos são da estrutura “tem-se”, em vez de simplesmente “tem”.

descritos anteriormente no presente artigo. Cada proposta didático-pedagógica em questão (estudo dirigido, sequência de atividades, dentre outros) procura dar conta (i) do conhecimento que deve ser construído (linguística e epilinguisticamente) e sistematizado (metalinguisticamente) quanto ao recurso gramatical em foco; (ii) da relação desse recurso com a produção de sentidos nos gêneros textuais em que aparece; e (iii) do comportamento do tema no sistema linguístico como regra variável, se for o caso.

A título de divulgação, cabe registrar alguns temas já abordados sob nossa orientação na perspectiva dos três eixos para o ensino de gramática: (i) indeterminação do sujeito, por Souza (2015); (ii) expressão de segunda pessoa discursiva, por Gouvêa (2016); concordância verbal de 3ª pessoa, por Chagas (2016); expressão verbal de futuro, por Durval (2017); quadro pronominal, por Lima (2017); e colocação pronominal, por Almeida (2018)<sup>8</sup>.

Em linhas gerais, pode-se destacar que todos os trabalhos priorizam o tratamento de um recurso gramatical. Partindo do pressuposto de que todo e qualquer recurso gera sentidos na língua em uso, todas as propostas desenvolvem atividades específicas das unidades gramaticais em que os recursos se localizam (se for a oração, a oração é explorada particularmente em certas atividades; se for o vocábulo, a unidade vocabular é explorada particularmente<sup>9</sup>), sem deixar de contemplar atividades de leitura e produção textual. É importante destacar que o trabalho com a indeterminação do sujeito, com o uso da segunda pessoa discursiva, com a referenciação pronominal, apenas para citar alguns exemplos, permite abordar o efeito semântico-discursivo da construção gramatical até no nível da macroestrutura textual, fato que não se verifica, ao menos nos mesmos termos, no caso da concordância verbal ou da colocação pronominal, por exemplo, fenômenos que estabelecem sentidos de natureza microestrutural (ou, no máximo, externa à língua, se considerado o valor indexical das variantes).

Algumas propostas privilegiam certos gêneros textuais, tendo em vista que determinados fenômenos (nem todos) tomam feições particulares ou são mais produtivos em determinadas situações sociocomunicativas. Entretanto, cabe ressaltar que, para que o cumprimento do terceiro eixo do ensino de gramática (o da variação linguística) efetivamente ocorra, é necessário, como ficou evidente nos resultados da alternância “ter-haver” no *continuum* desenvolvido na subseção anterior deste texto, que se aborde uma diversidade de gêneros em comparação, para que a pluralidade de normas em uso seja efetivamente trabalhada.

## Considerações finais

Espera-se que o presente artigo tenha colaborado no sentido de demonstrar que o avanço científico no campo dos estudos linguísticos constitui forte aliado da área pedagógica no que se refere à abordagem da unidade e da diversidade na língua. Nesse sentido, duas prioridades foram destacadas no presente artigo:

---

<sup>8</sup> Alguns desses trabalhos já foram apresentados, de forma sintética, em artigos ou capítulos de livros (cf. VIEIRA, 2017b, 2018).

<sup>9</sup> É preciso salientar que, em nosso entendimento, o suposto “uso do texto como pretexto” constitui um problema metodológico quando o material textual é aproveitado **exclusivamente** para trabalhar identificação de qualquer categoria, gramatical ou não. Além de toda a exploração do texto no plano macroestrutural, retirar fragmentos do texto (parágrafos, períodos, orações, sintagmas, palavras, morfemas, sílabas, grafemas) constitui relevante estratégia para o trabalho com o recurso gramatical, que, assim, pode ser observado também em contexto real, da língua em uso.



de um lado, a sistematização do comportamento de variedades consoante o *continuum* compósito falado e escrita e monitoração estilística; de outro lado, o desenvolvimento de metodologias para a abordagem das regras variáveis em sala de aula.

Quanto ao referido *continuum*, constitui agenda de pesquisa – já em curso – o mapeamento detalhado de uma variedade de fenômenos morfossintáticos em diversos gêneros da fala e da escrita contemporâneas, de modo a alcançar generalizações que permitam descrever melhor a distribuição das variantes nos espaços dessa linha imaginária. Em última instância, entende-se ser esse mapeamento fundamental para as reflexões que permitam cumprir o que propõe Faraco (2015, p. 8): “ter guias normativos que reflitam as normas efetivamente praticadas”. Fica, assim, patente e clara a variabilidade interna ao que costumeiramente se chama “norma culta”: um conjunto de usos variáveis em função de modalidade e de monitoração estilística. Ademais, os resultados obtidos também permitirão identificar, com objetividade, as variantes que, por serem improdutivas em gêneros da contemporaneidade ou serem empregadas apenas em contextos específicos, devem ser trabalhadas na esfera da recepção/escuta, e não na da produção textual.

No que se refere ao desenvolvimento de metodologias, as experiências com a proposta de ensino de gramática em três eixos (cf. VIEIRA, 2017a, 2017b, 2017c; 2018) têm demonstrado o êxito das atividades no sentido de contemplar a sistematicidade da variação e, ao mesmo tempo, a complexidade das regras variáveis no campo linguístico e extralinguístico. Nesse sentido, entende-se ser possível promover a ampliação do repertório dos alunos em termos de variação e normas, seja no âmbito da produção, seja no da recepção/leitura. Além disso, em termos de avaliação subjetiva das formas alternantes, será possível desenvolver a sensibilidade dos estudantes quanto ao valor social das variantes.

Para concluir e destacar o papel fundamental do professor de língua materna, no que se refere ao tratamento da variação linguística (cf. BRANDÃO, 2007, p. 79; VIEIRA, 2009, p. 73), o que cabe ao professor de língua materna?

(a) respeitando o vernáculo do aluno, ensinar-lhe as diversas possibilidades do continuum da variação, no qual se enquadram inclusive variantes prestigiadas; (b) buscar estratégias que facilitem esse aprendizado (para reconhecimento ou emprego em gêneros textuais que o exijam), sem sugerir a substituição da variedade do aluno por outro; (c) levar o aluno a dominar os usos linguísticos compatíveis com gêneros (orais ou escritos) que exijam alto grau de formalidade e/ ou atendimento à determinada norma padrão. (VIEIRA, 2009, p. 73)

Dessa forma, entendemos que se inverte a direção: qualquer orientação pedagógica – normativa que seja – fica fundamentada na identidade da fala e da escrita brasileiras, em suas variedades cultas manifestas em gêneros diversos, e não em uma padronização externa, homogênea e ineficaz quanto a dar conta de nosso fazer diário, como leitores e produtores de textos.

## Referências

ALMEIDA, S. C. M. de. *Diagnose e análise de ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: uma proposta interventiva*. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

- BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 39-52.
- BRANDÃO, S. F. Concordância nominal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 58-73.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/>> Acesso em: 05 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 set. 2018.
- CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- CYRANKA, L. *Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula*. MARTINS, M.; VIEIRA, S.R; TAVARES, A (Orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-155.
- DURVAL, L. F. da S. Uma experiência com o futuro do presente: reflexão linguística, variação e ensino. In: VIEIRA, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras: UFRJ, 2017. [e-book]
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- GAMA, D. E. R. S.; SARAIVA, E. S.; ALMEIDA; M. L. de. *Tem variação entre as formas verbais impessoais ter e haver nas modalidades oral e escrita, em realizações da norma culta, do português brasileiro?*. 2018. Monografia da disciplina Tópicos especiais (Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.
- GOUVÊA, I. P. *Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- LIMA, M. D; A. de O. *Quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.
- MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTINS, M.; VIEIRA, S.R; TAVARES, A (Orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- SOUZA, D. da S. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.
- VIEIRA, S. R. Variação linguística, texto e ensino. *Revista CON(TEXTOS) Linguísticos*. Vitória, n. 3, p. 53-75, set. 2009.
- VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, M. A., TAVARES, M. A. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90.
- VIEIRA, S. R. Variação estilística e ordem dos clíticos pronominais: a influência dos gêneros textuais e dos veículos jornalísticos GORSKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. de. (Orgs.). *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014. p. 281-301.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.). *Escola, ensino e linguagem*. Natal-RN, EDUFRN, 2017a. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br>>.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: Vieira, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b. p. 68-82. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna>>.
- VIEIRA, S. R. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? In: ATAÍDE, C. et alii. (Orgs.). *Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura*. São Paulo: Blucher, 2017c. p. 299-318.

Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/>>

VIEIRA, S. R. Ensino de português e o contínuo fala-escrita: o caso das estratégias de relativização. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 08 - 35, mai./ago. 2017d.

VIEIRA, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/>>

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. Variação morfossintática e ensino de Português. In: MARTINS, M.; VIEIRA, S.R; TAVARES, A (Orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

*Recebido em 06/11/2018  
e aprovado em 12/12/2018.*



# Conhecimento (socio)linguístico, livro didático e ensino de português

## The (socio)linguistic knowledge, the didactic book and the Portuguese teaching

Cristina dos Santos Carvalho<sup>1</sup>

**Resumo:** Norteados por pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (BRIGHT, 1974; LABOV, 1983, 1995; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e da chamada Sociolinguística Educacional (BORTONIRICARDO, 2004, 2005; VIEIRA, 2013, MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, dentre outros), este trabalho pretende examinar imprecisões conceituais e inadequações procedimentais concernentes ao tratamento da variação linguística no livro didático de português. Busca ainda fazer uma reflexão sobre os conhecimentos (socio) linguísticos necessários ao professor de língua materna para, na sua prática pedagógica, lidar com essas imprecisões/inadequações. Para tanto, toma como amostra quatro coleções de língua portuguesa do Ensino Fundamental (duas do quarto ao quinto ano e duas do sexto ao nono ano), aprovadas em diferentes anos do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), e se baseia também nos resultados de Carvalho (2012) e Carvalho e Oliveira (2016).

**Palavras-chave:** Variação linguística. Livro didático de português. Conhecimento (socio)linguístico. Ensino de língua portuguesa.

**Abstract:** Based on theoretical assumptions from the Variationist Sociolinguistics (BRIGHT, 1974; LABOV, 1983, 1995; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) and the so-called Educational Sociolinguistics (BORTONIRICARDO, 2004, 2005; VIEIRA, 2013; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, among others), this paper aims to examine conceptual inaccuracies and procedural inadequacies concerning the treatment of linguistic variation in the didactic book of Portuguese. It is also intended to reflect on the (socio) linguistic knowledge required by the teacher in order to deal with these inaccuracies / inadequacies in his/her pedagogical practice. Then, it takes as a sample four Portuguese collections of Elementary School (two from the fourth to the fifth year and two from the sixth to the ninth year), approved in different years of PNLD (National Program of Didactic Book and Material), and it is also based on the results of Carvalho (2012) and Carvalho e Oliveira (2016).

**Keywords:** Linguistic variation. Didactic book of Portuguese. (Socio)linguistic knowledge. Teaching of Portuguese.

### Introdução

No que diz respeito aos estudos linguísticos, a discussão acerca da variação linguística e ensino de língua materna tem sido realizada a partir do que tem sido denominado de *sociolinguística educacional*

---

<sup>1</sup> Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL). E-mail: crystycarvalho@yahoo.com.br.

(BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) ou *reeducação sociolinguística* (BAGNO, 2007) ou *pedagogia da variação linguística* (BAGNO, 2007; ZILLES; FARACO, 2015; CYRANKA, 2015). Independentemente do rótulo atribuído, tal discussão não tem se limitado apenas à consideração de questões teóricas, mas também à análise de situações pedagógicas e materiais didáticos e à sugestão de propostas de intervenções em sala de aula.

Todavia, os entraves ainda permanecem no que diz respeito à abordagem da variação linguística em materiais pedagógicos e, mais especificamente, em livros didáticos de português. Em Carvalho (2012), essa questão já havia sido caracterizada como um desafio para o professor de língua materna, o que também é ressaltado por Martins, Vieira e Tavares (2014):

Um dos maiores desafios das aulas de Português diz respeito, sem dúvida, ao tratamento da variação linguística e, fundamentalmente, aos saberes gramaticais – permeados por diferentes normas linguísticas – que devem estar presentes na escola. Com o amplo acesso dos brasileiros aos bancos escolares, especialmente no primeiro nível do ensino fundamental, a multifacetada realidade brasileira, em todas as suas expressões socioculturais, reflete-se na produtiva e saudável convivência de diversas variedades linguísticas na vida escolar. Conhecer essa realidade plural ocupou e ocupa a agenda dos estudos sociolinguísticos brasileiros [...]. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014. p. 9)

Além dessa agenda de trabalhos sociolinguísticos, já há uma gama de orientações oficiais, expressas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>2</sup>, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fornecem um embasamento teórico-metodológico para a alocação do fenômeno da variação linguística em sala de aula. Sendo assim, por um lado, não se entende por que os percalços insistem em continuar e, por outro, entende-se por que a reflexão que será aqui apresentada continua tão necessária e atual.

Se o professor de língua materna se depara com desafios, não é diferente com os autores dos livros didáticos, cuja tarefa é bastante árdua: “a utilização de uma linguagem acessível ao público-alvo, a heterogeneidade de fontes de informação e o equilíbrio entre as partes da obra são apenas alguns exemplos dos desafios enfrentados por quem elabora livros didáticos” (LIMA, 2014, p. 116).

No cenário do ensino de português, em relação aos livros didáticos, como mencionado em Carvalho (2012), vislumbra-se, pelo menos, um alento: “uma constatação positiva é que já existe uma preocupação, por parte dos autores, em inserir aspectos relacionados à variação entre os conteúdos das suas obras” (CARVALHO, 2012, p. 1146). Contudo, não basta apenas citar tais aspectos, uma vez que, conforme bem lembra Dionísio (2002), mencionar o fenômeno de variação, a existência de variedades linguísticas nem sempre é sinônimo de respeito. Para ela, “parece que os autores do LDP [livro didático de português] estão ainda ‘acertando o passo’ no estudo das VL [variedades linguísticas]” (DIONÍSIO, 2002, p. 87). E dezesseis anos depois, ainda não o encontraram completamente.

Alguns livros didáticos de português aprovados pelo PNLD, apesar das diretrizes do Programa, ainda apresentam inconsistências conceituais e metodológicas nos diferentes eixos de ensino (leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos). Nesse caso, é preciso que o professor de

<sup>2</sup> O PNLD ganhou nova nomenclatura motivada pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que “unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)” (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>).

língua materna atue como mediador, propondo as intervenções adequadas para não reproduzir e, por conseguinte, perpetuar tais inconsistências. No entanto, para fazer as devidas intervenções, esse profissional tem que ter uma sólida formação (socio)linguística.

Levando-se em conta as considerações supracitadas, este trabalho pretende analisar imprecisões conceituais e inadequações procedimentais relacionadas à abordagem da variação linguística no livro didático de português. Ademais, pretende-se refletir aqui sobre os conhecimentos (socio)linguísticos necessários ao professor de língua materna para, na sua prática pedagógica, lidar com essas imprecisões/inadequações. A reflexão a ser empreendida orienta-se pelos postulados teóricos da Sociolinguística Variacionista (BRIGHT, 1974; LABOV, 1983, 1995; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e da chamada Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; VIEIRA, 2013; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, dentre outros) e parte do exame de quatro coleções de língua portuguesa do Ensino Fundamental (duas do quarto ao quinto ano e duas do sexto ao nono ano) e dos resultados de Carvalho (2012) e Carvalho e Oliveira (2016).

O artigo está estruturado em duas partes. Na primeira, destacam-se, de modo conciso, postulados da Sociolinguística Variacionista, as suas implicações para a educação em língua materna pelo viés da Sociolinguística Educacional e a relevância do conhecimento desses postulados pelo professor de língua materna para a sua *praxis* pedagógica no que concerne ao ensino da variação linguística. Na segunda, enfoca-se como o fenômeno da variação linguística é contemplado em livros didáticos de português aprovados pelo PNLD, quais são as imprecisões conceituais e inadequações procedimentais mais recorrentes nesses livros e os conhecimentos (socio)linguísticos que devem ser mobilizados pelo professor para identificar e dirimir essas inconsistências teórico-metodológicas. Por fim, apresentam-se as considerações finais em relação à discussão feita.

### **Dos conhecimentos dos postulados da Sociolinguística para a sala de aula: o ensino da variação**

Desde o advento da Sociolinguística na década de 1960, tem-se delimitado como objeto de estudo dessa área da linguística, na vertente variacionista, a diversidade ou heterogeneidade linguística (BRIGHT, 1974), que se manifesta, nas línguas humanas, por intermédio dos processos de variação e mudança. Ainda em relação ao objeto de estudo, conforme se vê em Labov (1983, 1995) e Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968], tem-se enfatizado a sistematicidade da variação linguística, o que tem implicado a assunção de outros postulados fundamentais aos estudos sociolinguísticos, a saber: a variação é uma propriedade universal, contínua e inerente às línguas; sendo sistemática, a variação pode ser descrita e analisada cientificamente, partindo do princípio de que ela é motivada por fatores linguísticos ou estruturais (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos) ou extralinguísticos (grau de escolaridade, sexo/gênero, faixa etária, rede social etc); todas as variedades de uma língua são igualmente complexas já que atendem às necessidades sociocomunicativas da comunidade que as utiliza; existe uma relação entre variação e mudança no sentido de que nem toda variação implica mudança mas toda mudança pressupõe variação.

Passados mais de cinquenta anos desde o surgimento da Sociolinguística, são inegáveis a importância e as implicações desses postulados para a educação em língua materna. Sobre essa questão,

Martins, Vieira e Tavares (2014), a partir do conhecimento provido pelos pressupostos dos estudos sociolinguísticos, sintetizam as contribuições gerais desses estudos ao ensino em três quesitos: (i) definição de conceitos básicos – as concepções de norma (cultura, padrão), as diferenças entre fala e escrita, a distinção entre norma, registro e modalidade – para o tratamento da variação linguística na prática escolar; (ii) reconhecimento de uma norma culta plural: a variedade de usos na prática de leitura e produção de textos orais e escritos; (iii) reconhecimento das semelhanças entre variedades cultas e populares.

E é do reconhecimento da relevância dos postulados sociolinguísticos para o ensino que, nos anos 2000, surge o que tem sido designado por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) de Sociolinguística Educacional, rótulo que, de forma genérica, abrange “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128). Em outras palavras, para a autora, a tarefa da Sociolinguística Educacional vai além da descrição da variação e divulgação dos resultados, devendo “contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos”, o que “requer uma mudança de postura da escola - de professores e alunos - e da sociedade em geral” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130). Nesse sentido, é importante que a escola e a sociedade, além de reconhecerem a diversidade linguística, combatam o preconceito linguístico.

Assim posto, a Sociolinguística Educacional, na sua agenda de trabalho, propõe ao docente, entre outras, a seguinte orientação teórico-metodológica:

[...] que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas a depender das condições de produção [...]. (CYRANKA, 2016, p. 169).

A partir da orientação supracitada, infere-se o quanto é essencial a mudança na postura do professor de língua materna em relação ao trabalho com a variação linguística. Desse modo, é crucial que o professor desempenhe um papel mais ativo na condução do seu trabalho, tanto no planejamento como na execução de suas aulas. A esse respeito, Bagno (1999) alerta para o fato de que a mudança de atitude do professor deve ocorrer sob as perspectivas teórica e prática. Assim, do ponto de vista teórico, é preciso que o professor reflita sobre os conteúdos a serem ministrados em vez de apenas repeti-los; do ponto de vista prático, o professor deve “PRODUZIR seu próprio conhecimento de gramática, transformando-se num pesquisador em tempo integral, num orientador de pesquisas a serem empreendidas em sala de aula, junto com seus alunos” (BAGNO, 1999, p. 117). Ademais, esse profissional também deve ter uma atitude crítica em relação aos materiais didáticos que utiliza para identificar possíveis incoerências, preconceitos, conservadorismo.

As mudanças na postura do professor podem ser associadas ao que Bagno (2007) denomina de **reeducação sociolinguística**:

[...] estamos falando de uma **reeducação**, de uma educação nova, de uma reorganização dos saberes linguísticos que não tem nada a ver com “correção” [...] – ao contrário, a reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência. (BAGNO, 2007, p. 83)

Para a implementação de uma (re)educação sociolinguística eficiente, é necessária uma mudança de atitude não só do professor de português mas de todos os outros profissionais envolvidos no processo educacional. Tal (re)educação tem que estar prevista no planejamento macro das ações de ensino de uma escola, ou seja, seu no Projeto Pedagógico, que, nos termos de Cafiero (2010, p. 89), constitui “um espaço privilegiado para organização [e articulação de todas as disciplinas] que elimina[m] a fragmentação do ensino”.

Ainda no que diz respeito ao professor de português, para que ele possa estar mais consciente da necessidade de uma *práxis* voltada para a (re)educação sociolinguística, é indispensável o acesso a uma formação (socio)linguística desde a sua graduação. Sabe-se que nem sempre isso acontece e, quando acontece, às vezes, a formação é deficitária. Sobre essa questão, Bagno e Rangel (2005) afirmam que:

Muitos são os estudantes que se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de pragmática linguística, de análise do discurso, de linguística textual, de análise da conversação, de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras. Outros campos de estudo, como a sociolinguística e a semântica, que chegam a constituir, em alguns casos, disciplinas com esses mesmos nomes, são abordados de forma esquemática e pouco instigadora. Todas essas áreas de estudo, no entanto, são de fundamental importância para a formação de docentes capazes de promover a plena educação linguística de seus alunos (BAGNO; RANGEL, 2005, p.86).

Embora treze anos tenham se passado, infelizmente, a afirmação dos autores, por um lado, continua ainda bastante atual. Por outro lado, essa não é a regra geral de todos os cursos de Letras do país: já se podem entrever mudanças nas estruturas curriculares de alguns desses cursos, como é o caso daqueles oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia, que já incluem nas suas propostas curriculares disciplinas como Diversidade Linguística, Estudos Linguísticos Contemporâneos, Texto e Discurso, entre outras. Ademais, em qualquer uma dessas situações, não se pode perder de vista que é possível complementar/fortalecer a formação da graduação com cursos de pós-graduação e qualificação docente, o que significa dizer que o profissional em sala de aula não pode parar de se qualificar. Em suma, o que se quer acentuar aqui é a importância da formação (socio)linguística inicial e continuada para o professor de português.

Na próxima seção, ressalta-se essa necessidade de articulação entre conhecimento científico e ensino em sala de aula. Mais especificamente, discute-se o tratamento do fenômeno da variação linguística no livro didático de português, destacando-se imprecisões conceituais e inadequações procedimentais mais recorrentes e os conhecimentos (socio)linguísticos necessários ao professor de português para fazer as devidas intervenções e, assim, dirimir tais imprecisões/inadequações.

### **Varição linguística em coleções de língua portuguesa do Ensino Fundamental: algumas inconsistências teórico-metodológicas**

Para a abordagem da variação linguística no livro didático, como já mencionado, consideram-se os achados de Carvalho (2012) e Carvalho e Oliveira (2016) e examinam-se quatro coleções de língua



portuguesa do Ensino Fundamental (EF): duas do quarto ao quinto ano (EF1) e duas do sexto ao nono ano (EF2), conforme demonstra o quadro 1. Os critérios para a seleção dessas coleções foram os seguintes: terem sido aprovadas no PNLD (2013, 2014, 2017) e serem adotadas em escolas públicas brasileiras.

**Quadro 1:** Caracterização das coleções

Título	Autor(es)	Volume	Tipo	Ano de aprovação no PNLD
<i>Aprender Juntos – Língua Portuguesa</i>	Adson Vasconcelos	4-5	1	2013
<i>Português, Escrita, Leitura e Oralidade</i>	Débora Vaz, Elody Nunes Moraes e Rosângela Veliago	4-5	1	2013
<i>Para Viver Juntos Português</i>	Cibele Lopresti Costa, Greta Marcheti, Jairo J. Batista Soares, Márcia Takeuchi, Eliane Gouvêa Lousada, Manuela Prado, Ana Elisa de Arruda Penteado, Heidi Strecker, Maria Virgínia Scopacasa, Mirella L. Cleto	6-9	2	2014
<i>Tecendo linguagens – Língua Portuguesa</i>	Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva, Lucy Aparecida Melo Araújo.	6-9	1	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Note-se que, das quatro coleções, três apresentam apenas material impresso (Livro do Aluno e Manual do Professor), sendo caracterizadas, no PNLD, como do tipo 1 e uma contém ainda o material multimídia ou Objetos Educacionais Digitais (OED), classificada como do tipo 2<sup>3</sup>. Os seus princípios organizadores, em relação à distribuição de unidades e capítulos, variam entre: tema e projeto (*Aprender Juntos – Língua Portuguesa*); gênero textual e projeto (*Português, Escrita, Leitura e Oralidade* e *Para Viver Juntos Português*); tema, gênero textual e projeto (*Tecendo linguagens – Língua Portuguesa*).

Atendendo a um dos critérios do PNLD específicos para a língua portuguesa, todas as coleções estão organizadas em função dos quatro eixos de ensino: leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos. Outro requisito que é respeitado tem a ver com a consideração, nos conteúdos e atividades, da variação linguística e, mais especificamente, das variedades regionais e sociais do português. O não atendimento a essas duas exigências implicaria a eliminação das coleções. Correlacionando-se os dois critérios, nas obras didáticas analisadas, a variação linguística tende a ser mais abordada, de forma sistematizada, no eixo de conhecimentos linguísticos ou oralidade e pode haver alguma referência a esse fenômeno nos eixos de leitura e produção de textos.

Os conteúdos sistematizados concernentes à diversidade linguística nem sempre aparecem em todos os volumes de uma mesma coleção. O quadro 2 mostra a distribuição desses conteúdos nas coleções do 4º e 5º anos. Observe-se que essas duas coleções se encontram em distribuição complementar: uma – *Aprender Juntos – Língua Portuguesa* – só apresenta o estudo da variação linguística no volume 4 e outra – *Português, Escrita, Leitura e Oralidade* –, no volume 5. Não há explicação por parte dos autores para justificar a inclusão de um conteúdo em um volume e a exclusão em outro. Também não se consegue depreender qual o critério para a adoção desse procedimento.

<sup>3</sup> Como já mencionado em Carvalho e Oliveira (2016), a possibilidade de as editoras incluírem os chamados *Objetos Educacionais Digitais* (OED) nas obras inscritas foi proposta no Edital 06/2011, para o PNLD 2014.

**Quadro 2:** Conteúdos sistematizados referentes à diversidade linguística nas coleções do 4º e 5º anos

Coleção	Conteúdos	
	Volume 4	Volume 5
<i>Aprender Juntos – Língua Portuguesa</i>		Português ou brasileiro? (p. 66-67) Marcas da oralidade no texto escrito (p. 196-197) Variedades linguísticas (p. 242-243).
<i>Português, Escrita, Leitura e Oralidade</i>	Diferenças entre fala e escrita (p. 68, at.1; p. 156) Diferenças lexicais entre as variedades brasileira e europeia do português (p. 157-159).	

Fonte: Carvalho (2012, p. 1155).

Outra questão observada é que existe uma tendência a haver uma discrepância dos conteúdos sobre variação linguística nos volumes das coleções do 6º ao 9º ano. Geralmente, dá-se uma ênfase à abordagem desses conteúdos no 6º ano e há, nos anos subsequentes, uma eliminação ou uma redução drástica deles, conforme expresso no quadro 3.

**Quadro 3:** Conteúdos sistematizados referentes à diversidade linguística nas coleções do 6º ao 9º anos

Coleção	Conteúdos	Volume
<i>Para Viver Juntos Português</i>	Varição linguística: variedades regionais	v. 6 (p. 60-61)
	A variação linguística e a caracterização de personagens	v. 6 (p. 62-63)
	Varição linguística: variedades sociais e situacionais	v. 6 (p. 72-76)
	Linguagem e adequação à situação discursiva	v. 6 (p.77)
<i>Tecendo linguagens – Língua Portuguesa</i>	Variedade linguística	v.6 (p.74)
	Níveis de linguagem: formal e informal	v.6 (p.74-75)
	Marcas de conversação	v.6 (p.111)
	Linguagem oral e escrita	v.6 (p.161-162)
	Marcas de oralidade	v.6 (p. 220)
	Varição linguística	v.6 (p. 222)
	Marcas da oralidade	v.7 (p. 56-57)
	Marcas de oralidade no texto dramático	v.7 (p. 102-104)
Gíria	Tipo de registro	v.8 (p. 31-33)
		v.8 (p. 64-66)
Marcadores conversacionais		v.9 (p.46-49)
	Preconceito na língua	v.9 (p.143)

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa falta de equidade na distribuição dos assuntos relacionados à variação linguística pode levar o aluno a fazer inferências equivocadas em relação às características do processo de variabilidade na língua. Em outras palavras, estudar esse processo em um ano e não estudar em outro ou estudar mais em um ano do que no outro pode gerar a falsa impressão de que existem fases da língua em que não há

variação. É crucial que o aluno perceba que esse processo, além de universal, é contínuo nas línguas humanas (LABOV, 1983, 1995; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Assim, é preciso que o professor esteja atento a questões como essa e complemente as informações, discutindo a diversidade linguística com base em outros materiais didáticos ou a partir de textos da coleção adotada que permitam esse tipo de discussão.

Quanto à dimensão em que a variação atua, os conteúdos abordados nas coleções examinadas referem-se aos seguintes tipos de variação:

- (i) diatópica (por exemplo, diferenças lexicais entre as variedades brasileira e europeia do português, português ou brasileiro?, variação linguística: variedades regionais);
- (ii) diamésica (por exemplo, diferenças entre fala e escrita, linguagem oral e escrita, marcas de oralidade etc);
- (iii) diafásica (por exemplo, linguagem e adequação à situação discursiva, níveis de linguagem: formal e informal, tipos de registro);
- (iv) diastrática (variação linguística: variedades sociais, gíria).

Ressalte-se que nem sempre o tipo de variação é explicitado mas ele pode ser inferido a partir do conteúdo e atividades propostos. A título de ilustração, no estudo de gírias (conteúdo que remete à variação social), nas atividades realizadas, são feitas associações de gírias a grupos etários e sociais, como se observa, respectivamente, em (1) e (2).

#### (1) Gírias

Leia as expressões destacadas nos trechos a seguir:

-**Caras**, vocês não sabem do que estão falando.  
- Eu quero **curtir** ficar sozinho, me entendem?  
-Disse que eu era um cara superlegal, e mais umas coisas que eu não vou ficar repetindo aqui porque fico sem jeito.

- a) Que faixa etária costuma empregar expressões desse tipo?
- b) Imagine se você tivesse de dizer essas frases. Provavelmente, você usaria outros termos no lugar das palavras e expressões destacadas. Como você e outros adolescentes de sua geração diriam essas frases. (OLIVEIRA et al., 2015, v.8, p. 31-32)

#### (2) Gírias

Que tal fazer um levantamento de outras gírias, usadas por diferentes grupos sociais? Por exemplo, esqueitistas, integrantes da cultura hip-hop, surfistas etc.

[...] (OLIVEIRA et al., 2015, v.8, p. 33)

Ao tratar de tipos de variações a partir de livros didáticos, o professor deve perceber se há um destaque maior para um tipo ou outro e fornecer mais informações sobre o tipo negligenciado ou menos explorado. No material didático analisado, embora haja exemplos que podem ser relacionados a diferentes tipos de variação, constata-se que há uma maior incidência de tópicos referentes à variação diamésica e uma menor referência à variação diastrática.

Quanto à sistematização dos conteúdos atinentes à diversidade linguística, verificam-se ainda inadequações procedimentais na proposição de algumas atividades. A título de ilustração, em uma das coleções, começa-se a tratar do conteúdo variedade linguística a partir de uma variante estigmatizada, o uso de **a gente** com verbo na primeira pessoa do plural: **a gente aparecemos** (3).

### (3) Variedade linguística

1. Observe a maneira como um personagem do texto expôs sua opinião e responda às próximas questões.

A senhora vem de calça comprida, e **a gente aparecemos** de qualquer jeito.

- a) A construção destacada no trecho está de acordo com as regras gramaticais? Por quê?
- b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece? (OLIVEIRA et al., 2015, v.6, p. 74)

A variante destacada em (3) é extraída de um texto discutido em uma atividade de leitura, **Na escola**, de Carlos Drummond de Andrade. O interessante é que, nesse mesmo texto, aparece outra ocorrência não estigmatizada de **a gente** – **a gente tem de respeitar** o uniforme (OLIVEIRA et al., v.6, p. 69) – e nenhuma observação é feita sobre esse uso.

Esse tipo de procedimento acaba por reforçar preconceitos e estereótipos linguísticos e prestar um desserviço à pedagogia da variação linguística, o que se coaduna com a afirmação de Vieira (2013):

A observação dos materiais e o depoimento de diversos professores em cursos de extensão demonstram que a relação entre ensino e variação linguística está [...] por ser repensada para o cumprimento de bons propósitos. Verifica-se, por vezes, uma visão estereotipada e dicotômica do amplo espectro da variação, que, levada às últimas consequências, pode ser ainda mais perniciosa do que aquela que sustenta o trabalho com uma só norma idealizada segundo modelos tradicionais. (VIEIRA, 2013, p. 66).

Outro procedimento inadequado tem a ver com a indução à formulação pelo aluno de falsos conceitos e correlações a partir da observação de dados, como demonstra a atividade sobre tipos de registro ilustrada em (4). O problema dessa atividade é associar a não realização do “r” final em verbos no infinitivo a contextos informais. Em relação ao português brasileiro, em diferentes comunidades de fala, essa variante não é estigmatizada e, por conseguinte, quem a usa não sofre avaliação negativa; assim, ela também ocorre em contextos formais.

### (4) Tipos de registro

1. As formas “assiná” e “estudá”, que aparecem no poema, correspondem aos registros formais “assinar” e “estudar”, respectivamente. O que mudou no registro dessas duas palavras em relação à forma padrão? (OLIVEIRA et al., 2015, v.8, p. 64)

No que concerne a outros fenômenos variáveis do português brasileiro, algumas contradições são recorrentes. Isso é bastante evidente no estudo dos pronomes pessoais. Conforme já constatado por Carvalho e Oliveira (2016), há uma grande dificuldade de as coleções lidarem com as formas **você** e **a gente** no que diz respeito à sua categorização e/ou à sua relação com outros pronomes. Nas quatro coleções aqui analisadas, não há inclusão de **você**, **vocês** e **a gente** no elenco dos pronomes pessoais e ocorre a classificação de **você** apenas como pronome de tratamento (cf. figura 1).

**Figura 1:** Atividade sobre o pronome *você* (VASCONCELOS, 2011, v.5, p. 117)

**3** Mafalda, a personagem desta tira, não gosta de sopa.

Quino. *Toda Mafalda*: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 268.

- a) Com quem Mafalda está falando? **Com a mãe.**
- b) A palavra **você** é um **pronome de tratamento**. Na tira, o uso dessa palavra demonstra distanciamento ou familiaridade entre Mafalda e a pessoa com quem ela está falando? **Familiaridade.**
- c) Se Mafalda quisesse usar um pronome de tratamento respeitoso, qual destes seria mais adequado à situação familiar acima? Copie-o.
 

Vossa Alteza

Vossa Excelência

Fonte: Carvalho e Oliveira (2016, p. 50).

O interessante é que, na tira *Mafalda*, aparecem tanto **você** como **a gente** como pronomes pessoais. A mesma situação em relação a **você** é evidenciada em Costa et al. (2012), em uma atividade sobre pessoas do discurso com base na tira *Snoopy* (cf. figura 2) e em Oliveira et al., (2015), na introdução do conteúdo pronomes pessoal e possessivo com base em uma carta (5).

**Figura 2:** Abordagem de pronomes pessoais e de tratamento e pessoas do discurso

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

▶ Responda sempre no caderno.


## Pronomes pessoais e de tratamento

1. Leia o fragmento da canção abaixo.

**Trilhares**  
 As estrelas que de noite eu via  
 Todas elas lá no céu estão  
 Mesmo sem vê-las durante o dia  
 Piscam no céu com o sol gordão

São trilhares de estrelas  
 e eu nem sabia  
 Que estão lá no céu até mesmo de dia  
 Como pode o céu ter tanta estrela?  
 Como pode? parece um mar de areia  
 [...]

Paulo Tatit e Edith Derdyk. Trilhares. Intérprete: Palavra Cantada. Em: *Canções curiosas*. Palavra Cantada, 2000.



1a. *Trilhares*, composição de *trilhão* e *milhares*, significa “grande quantidade”. Também pode ser uma forma flexionada do verbo *trilhar* na segunda pessoa do futuro do modo subjuntivo, ou a forma substantivada desse mesmo verbo no plural, como sinônimo de “caminhadas, andanças”.


1b. O contexto da canção favorece o sentido de “grande quantidade”. Os seguintes versos reforçam essa interpretação: “Como pode o céu ter tanta estrela? / Como pode?”.

1d. As estrelas que de noite eu via / Todas as estrelas lá no céu estão / Mesmo sem ver as estrelas durante o dia / Piscam no céu com o sol gordão. Espera-se que os alunos percebam que a substituição da expressão as estrelas por pronomes evitou a repetição de palavras.

**ANOTE** Pronomes são palavras que substituem ou acompanham substantivos e outras formas nominais (nomes).

### ❖ Pessoas do discurso

Leia a tira.



Snoopy, de Charles Schultz.

No primeiro quadrinho da tira, Linus conversa com sua amiga Lucy sobre a menininha que passa por eles (Sally).

Observe a fala de Linus nesse quadrinho: ele usa a palavra *você* para referir-se a Lucy (a pessoa com quem ele fala).

200

Fonte: Costa et al. (2012, v.6, p. 200).

**(5) Pronomes pessoal e possessivo**

1. Observe as palavras destacadas na carta da mãe de Carol. Essas palavras estão se referindo a nomes. Mas que nomes? Para responder, leia as perguntas a seguir:

[...]

b) No texto, “você” está no lugar de que palavra? (OLIVEIRA et al., 2015, v.6, p. 119)

Contradições também estão presentes no manual do professor: em uma resposta para uma questão sobre “palavras e expressões que indicam quem está falando e as que indicam com quem se

fala”, arrolam-se, entre outras, **a gente** e **ocê** mas não se faz nenhuma referência ao emprego dessas formas no estudo de pronomes pessoais (COSTA et al., 2012, v.7, p. 56). Geralmente, nas coleções, constam apenas notas explicativas sobre **a gente** (6), **ocê** e **ocês** (7).

- (6) **A gente** é uma expressão muito utilizada na linguagem informal e equivale ao pronome **nós**. É importante observar que o verbo que acompanha essa expressão deve ficar na terceira pessoa do singular. (COSTA et al., 2012, v.7, p. 179)
- (7) Na linguagem oral, a maioria dos brasileiros usa a expressão **a gente** no lugar de **nós**. Nas frases com essa expressão, o verbo deve ficar no singular. Exemplo: Nós estamos felizes – A gente está feliz. (VASCONCELOS, 2011, v.4, p. 185, at. 4)
- (8) No Brasil, é comum o uso do pronome **ocê** no lugar do pronome **tu** e de **ocês** no lugar de **vós**. (VASCONCELOS, 2011, v.5, p. 116)

Observe-se que, pela explicação em (6), (7) e (8), fica claro que **a gente** e **nós**, de um lado, e **ocê** e **tu**, do outro, estão em variação; portanto, esses pronomes deveriam ser descritos, no quadro pronominal, como formas variantes, mas isso não acontece. Ademais, existe uma tendência de se referir a **a gente** apenas como uma expressão sem nenhum tipo de categorização, como em (6), (7). Ainda em (8), considera-se, equivocadamente, que **ocês** varia com **vós**. Sabe-se que, no português brasileiro, o emprego de **vós** praticamente inexistente, restringindo-se a um contexto bem específico de uso da língua, aquele ligado à esfera religiosa. Sobre a relação entre ensino e variação entre alguns dos pronomes supracitados, Vianna e Lopes (2015) afirmam que:

Mesmo que no ensino o pronome “nós” continue sendo apresentado como o legítimo pronome de primeira pessoa do plural, a forma “a gente” não sofre uma avaliação negativa da comunidade e, por isso, já vem aparecendo com frequência em textos escritos [...]. O fato de o pronome “nós” ser ainda ensinado na escola não constitui um freio para a mudança, porque o arcaizante pronome “vós” também aparece no quadro pronominal da gramática tradicional e nos manuais didáticos, embora já seja ponto pacífico que a sua substituição por “ocês” está completamente implementada no Brasil e, até mesmo, em Portugal. (VIANNA; LOPES, 2015, p. 130)

A referência, apenas em notas, às formas pronominais **ocê**, **ocês** e **a gente** revela falta de atualização de conceitos em relação não só à identificação dos membros da classe dos pronomes pessoais, mas também, como mencionado em Carvalho e Oliveira (2016, p. 52), “à mudança no paradigma pronominal do português brasileiro [...] que, de forma diferente do que se propõe em diversos livros didáticos de português, aponta para uma configuração bastante diversa do paradigma do português europeu [...]”.

Usos reais do português também são ignorados na abordagem dos pronomes demonstrativos, mais especificamente, no que concerne à variação entre **este(a)(s)** e **esse(a)(s)** (CARVALHO; OLIVEIRA, 2016): em uma coleção (VASCONCELOS, 2011), trata-se como inadequado o emprego de **essa** para se referir a algo que está próximo de quem fala (cf. figura 3); em outra coleção (COSTA et al., 2012), no material multimídia (DVD, categoria audiovisual), faz-se, com base em uma situação de feira, a distinção entre os pronomes **esta** e **aquelas**, usados, nessa situação, respectivamente, para referência às



frutas mais próximas e mais distantes da pessoa que está falando; no entanto, no início do audiovisual, apresenta-se como exemplo uma situação em que um feirante utiliza **esse** para fazer remissão a um pacote que está nas mãos dele (9).

**Figura 3:** Abordagem de pronomes demonstrativos

Os **pronomes demonstrativos** indicam uma posição no espaço ou no tempo.

Pronomes demonstrativos	Situação de uso
este(s), esta(s), isto	Indicam o que está perto de quem fala.
esse(s), essa(s), isso	Indicam o que está próximo da pessoa com quem se fala.
aquele(s), aquela(s), aquilo	Indicam algo distante de quem fala e da pessoa com quem se fala.

**4** Observe e leia esta tira. Depois, responda ao que se pede com base nas informações do quadro acima. **4b** Não. Pela proximidade da pessoa que fala em relação ao elemento a que está se referindo (verruga), ela deveria ter empregado o pronome **esta**.

Laerte. Piratas do Tietê. Em: Folha de S. Paulo, 29 mar. 2003.

a) Por que a personagem usa o pronome demonstrativo **aquela** para se referir às estrelas? Porque elas estão distantes de onde a personagem se encontra.

b) No último quadrinho, o emprego do pronome **essa** está adequado?

c) A que crenndice a personagem se refere no último quadrinho? Explique.  
Resposta pessoal. Comente com os alunos que há uma crenndice popular segundo a qual contar ou apontar estrelas faz nascer verruga no dedo usado.

135

Fonte: Vasconcelos (2011, v.5, p. 135, at. 4b).

(9) Esse pacote é três reais com quatro. (COSTA et al., 2012, v.,6 Audiovisual).

Mais uma vez, o professor de língua materna precisa perceber inconsistências teórico-metodológicas como as constatadas nas atividades sobre pronomes demonstrativos e, pautado em outras situações de usos reais do português, explicar e demonstrar aos alunos que a variação entre **este(a)(s)** e **esse(a)(s)** é bastante comum na variedade brasileira dessa língua e não é estigmatizada.

Em síntese, para ter um posicionamento crítico em relação ao material adotado em sala de aula, às suas imprecisões e inadequações, segundo Dionísio (2002, p. 85), "na relação com o livro didático, o professor deverá sempre ser superior a ele em conhecimento e em desempenho metodológico". Essa criticidade do docente deve começar a ser construída durante a sua formação acadêmica e deve continuar no exercício do magistério.

## Considerações finais

Neste trabalho, a partir do exame de coleções do quarto e quinto anos e do sexto ao nono ano e dos resultados de Carvalho (2012) e Carvalho e Oliveira (2016), debruçou-se sobre o tratamento da variação linguística no livro didático de português, com ênfase em imprecisões conceituais e inadequações procedimentais referentes a esse tratamento.

De modo geral, constata-se que, de forma a cumprirem um dos critérios do PNLD específicos para língua portuguesa e não serem excluídas durante o processo de avaliação, todas as coleções analisadas fazem referência explícita à diversidade linguística através de sistematização de conteúdos e/ou proposição de atividades. No entanto, o que se observa é que tal referência não é uma constante em todos os volumes de algumas coleções ou há uma discrepância na abordagem dos conteúdos de um ano para o outro. Assim, parece que a preocupação dos autores dos livros didáticos é a de apenas mencionar, em algum volume das suas obras, a variação linguística e, por conseguinte, atender à exigência do PNLD.

Ademais, embora haja uma análise criteriosa dos avaliadores do PNLD, ainda permanecem coleções que apresentam inconsistências teórico-metodológicas. Carvalho (2012) e Carvalho e Oliveira (2016) demonstraram essas inconsistências em relação à variação linguística e a classes de palavras (substantivos, adjetivos, pronomes e verbos), respectivamente. No material aqui analisado, também se evidenciam imprecisões conceituais e inadequações procedimentais concernentes à discussão do processo de variação linguística. Ratificando resultados de Carvalho (2012), a sistematização dos conteúdos referentes a esse processo revela, além de uma distribuição assimétrica desses conteúdos nos volumes da coleção, as seguintes questões que precisam ser redimensionadas: (a) indução à formulação pelo aluno de falsos conceitos e correlações a partir da observação de dados; (b) presença de atividades que manifestam preconceito e/ou estereótipo linguísticos; (c) contradição no tratamento de fenômenos variáveis do português brasileiro. Além dessas, verificam-se ainda a abordagem da variação linguística a partir de variantes estigmatizadas e, quando se comparam os tópicos sobre variação linguística nas quatro coleções, a ocorrência de mais conteúdos referentes a um tipo de variação (no caso, a diamésica).

Algumas das questões supracitadas têm sido recorrentes em livros didáticos de português analisados em diferentes anos do PNLD, o que serve como evidência de que os autores desses livros ainda estão, de fato, buscando o caminho adequado ou “acertando o passo” (DIONÍSIO, 2002) para lidarem com aspectos atinentes à variação linguística.

O professor de português tem que partir do pressuposto de que não existe material didático ideal e desconfiar, no bom sentido, do livro adotado. Mas ele só consegue desconfiar no sentido de identificar, questionar e rever inconsistências teórico-metodológicas se ele tiver uma boa formação (socio)linguística e mobilizar os seus conhecimentos (socio)linguísticos em sala de aula. Nessa mesma direção, tomam-se aqui emprestadas as palavras de Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 34) duas vezes: primeiro, para enfatizar que “o conhecimento científico e a prática pedagógica precisam estar mais próximos e caminhar juntos, para que sejam alcançados os objetivos postulados para o ensino de português no país [...]”; segundo, para se acentuar a importância de “conhecer profundamente as práticas escolares, os materiais didáticos adotados [...], para que se possa investir na elaboração de propostas pedagógicas, que configurem práticas sociolinguísticas fundamentadas”. Em suma, assume-se, com Carvalho e Oliveira (2016), que,

para o professor lidar com inconsistências teórico-metodológicas de materiais didáticos, devem sobressair e interagir, na sua práxis, a sua formação e a sua função de mediador de conhecimentos.

## Referências

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007. 238 p.
- BAGNO, M. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.) *Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2015. 320 p
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004. 108 p.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola: 2005. 263 p.
- BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. Facure (orgs.), *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (coords.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino. v. 19).
- CARVALHO, C. S. *Varição linguística no livro didático de português: o que mudou com o PNL?* In: Diversidade linguística e políticas de ensino: *Anais / II Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística*. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 1146-1157. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/540229-ANAIS-II-CIDS-2012/> Acesso em: 04 mar. 2018.
- CARVALHO, C. S.; OLIVEIRA, I. O. Abordagem de classes de palavras no livro didático: contribuições da linguística para um ensino produtivo de língua portuguesa. In: Encontro Nacional de Ensino e Linguagem: Pensando o Ensino de Língua e de Literatura na Atualidade. 2016, São Luís. *Anais*. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 39-57.
- COSTA, C. L. et al. *Para Viver Juntos Português*. 3. ed. São Paulo: SM, 2012. v. 6-9.
- CYRANKA, L. F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.) *Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2015. 320 p
- DIONÍSIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 75-88.
- LABOV, W. *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Principles of linguistic change: internal factors*. v. 1. Cambridge: Blackwell, 1995.
- LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.; TAVARES, M. A. *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 115-131.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.; TAVARES, M. A. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.; TAVARES, M. A. *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.
- OLIVEIRA, T. A. et al. *Tecendo linguagens – língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: IBEP. 2015. v.6-9
- VASCONCELOS, A. *Aprender juntos – Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo : SM, 2011. v. 4-5.
- VAZ, D.; MORAES, E. N.; VELIAGO, R.. *Português, Escrita, Leitura e Oralidade*. São Paulo : Moderna, 2011. v. 4-5.
- VIEIRA, M. G.; FIGUEIREDO, R. *Ler, entender, criar*. Língua Portuguesa. São Paulo: Ática, 2007, v.6-9.
- VIANNA, J. S.; LOPES, C. R. S. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J.. (orgs.) *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 109-131.
- VIEIRA, S. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (orgs.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 55-90. (Coleção ciências da linguagem aplicadas ao ensino, v. 5).
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança*. São Paulo: Parábola, 2006. Trad. de Marcos Bagno.
- ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.) *Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2015. 320 p.

Recebido em 23/10/2018  
e aprovado em 02/12/2018.



# Variação diacrônica e ensino

## The diachronic variation and the teaching

Fabício da Silva Amorim<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é refletir sobre a (in)visibilidade da variação diacrônica no ensino de língua portuguesa a partir das seguintes questões: i) por que a mudança linguística deve figurar no rol de conteúdos da disciplina Língua Portuguesa?; ii) que subsídios são fornecidos pelos livros didáticos do Ensino Médio para a abordagem da variação diacrônica? e iii) como o professor pode trabalhar com esse tipo de variação? Para tanto, analisam-se livros didáticos de quatro coleções recomendadas pelo PNLD (2018) – “Linguagem e Interação” (FARACO; MOURA; MORUXO Jr., 2016); “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016); “Esferas da Linguagem” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) e “Novas Palavras” (AMARAL et al., 2016) – e apresentam-se sugestões didáticas que, a partir da articulação de conteúdos de Literatura e de Análise Linguística, viabilizam um trabalho com a variação diacrônica alinhado ao eixo “uso-reflexão-uso” proposto pelos PCN (1998).

**Palavras-chave:** Variação diacrônica; Ensino; Livro didático.

**Abstract:** The purpose of this paper is to reflect on the (in)visibility of diachronic variation in the teaching of Portuguese language. To do so, it considers the questions as follow: i) why must linguistic change be a topic in the teaching of Portuguese? ii) Which tools are provided by Portuguese textbooks for approaching the diachronic variation? And iii) How should Portuguese teachers work with this type of linguistic variation? Four collections of textbooks – recommended by the Brazilian Program for textbook – are analyzed: “Linguagem e Interação” (FARACO; MOURA; MORUXO Jr., 2016); “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016); “Esferas da Linguagem” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) and “Novas Palavras” (AMARAL et al., 2016). This paper also presents pedagogic suggestions for approaching historical variation under an interdisciplinary perspective, which, in turn, is aligned with Brazilian National Curriculum Parameters (1998).

**Keywords:** Diachronic variation; Teaching; Textbooks.

### Apresentação

No Brasil, sob diferentes perspectivas da Linguística, têm sido empreendidas pesquisas com preocupações pedagógicas, que visam a oferecer contributos para tornar o ensino de português mais democrático e eficiente.

---

<sup>1</sup> Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Bahia – IFBA/Valença. Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP). E-mail: [fabricaomorim6@gmail.com](mailto:fabricaomorim6@gmail.com)

Destacam-se, entre essas pesquisas, trabalhos que, assentados na Sociolinguística Variacionista e no (Sócio)Funcionalismo, buscam instrumentalizar professoras e professores de Português para a abordagem de fenômenos variáveis da língua (AMORIM, 2014; MARTINS; VIERA; TAVARES, 2014; MARTINS; TAVARES, 2013; DUARTE, 2013; GÖRSKI; COELHO, 2009).

No entanto, constata-se que, muitas vezes, o tratamento dado à variação é, além de estereotipado, não funcional, na medida em que os materiais didáticos, em sua maioria, apenas descrevem casos de variação diatópica nos níveis fonético-fonológico e, principalmente, lexical (ARAÚJO; PEREIRA, 2017; LIMA, 2014; DUARTE, 2013).

Pouco ou nenhum espaço é dado a fenômenos de mudança linguística, representativos da chamada **variação diacrônica** ou **histórica**. Entre as razões aventadas para explicar a escassez da abordagem da mudança linguística em materiais didáticos e, por conseguinte, no ensino de Português, pode-se destacar que, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, quanto no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não há referências claras à variação diacrônica. A proposta recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora presente, em relação aos PCN, avanços quanto ao detalhamento de conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, também negligencia a mudança linguística como tópico de ensino.

Dessa forma, nota-se que a variação diacrônica, imprescindível à compreensão de fenômenos que atestam a heterogeneidade linguística, tem presença restrita ou totalmente nula nas aulas de Português. É preciso, portanto, que a relevância desse tipo de variação para o ensino seja reconhecida, visto que a abordagem adequada da mudança linguística garante a compreensão de fenômenos recentes de variação sincrônica, o que, por sua vez, contribui para o combate ao preconceito linguístico.

Este artigo pretende, então, discutir a (in)visibilidade da variação diacrônica no ensino de língua portuguesa, partindo das seguintes questões motivadoras:

- i) Por que a mudança linguística deve figurar no rol de conteúdos da disciplina Língua Portuguesa?
- ii) Que subsídios são fornecidos pelos livros didáticos do Ensino Médio para a abordagem da variação diacrônica?
- iii) Como o professor pode trabalhar com esse tipo de variação?

Desse modo, para responder a essas questões, o presente trabalho pauta-se pela **Pedagogia da Variação Linguística**, também de chamada de Sociolinguística Educacional, para promover reflexões acerca da abordagem da mudança linguística no ensino de Português. Além disso, parte da análise de quatro coleções de livros didáticos destinados ao Ensino Médio e aprovadas no PNLD (2018), a fim de discutir o lugar da variação diacrônica em materiais didáticos e, por conseguinte, nas aulas de Português.

O texto está organizado em cinco seções. Após esta introdução, a seção 2 apresenta um conjunto de trabalhos recentes representativos da Pedagogia da Variação Linguística. Na seção 3, descrevem-se o material de análise e os procedimentos metodológicos. A seção 4 discute os resultados da análise dos livros didáticos, e a seção 5 elenca sugestões didáticas para a abordagem da variação diacrônica. As considerações finais constam da última seção.

## Ensino sociolinguístico de Português

Os aspectos teóricos e pedagógicos cotejados ao longo deste trabalho são fornecidos pela Pedagogia da Variação Linguística (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014; ZILLES; FARACO, 2015; MARTINS; TAVARES, 2013; GÖRSKI; COELHO, 2009), vertente da linguística moderna que representa uma proposta de aplicação pedagógica da Sociolinguística Variacionista.

Desde os anos 1980, as teorias linguísticas têm dialogado com o ensino de Português, propondo reformulações em seus objetivos e metodologias. No entanto, esse diálogo ainda se mostra tímido, visto que ainda impera, nas escolas brasileiras, a falácia de que o trabalho baseado, exclusivamente, na gramática normativa representa o método mais eficaz de ensino da língua materna (MARINE; BARBOSA, 2016).

Marine e Barbosa (2016), ao refletirem sobre a discrepância existente entre as recomendações dos PCN (1998) e o ensino de Português predominante no Brasil, apontam três fatores que têm dificultado a adoção da Pedagogia da Variação Linguística: 1) a crença equivocada de que a língua é representada apenas pela norma-padrão, devendo a escola ensiná-la, por meio de aulas de gramática, a fim de que o aluno aprenda a falar e a escrever “certo”<sup>2</sup>; 2) a resistência que muitas professoras e professores de Português encontram, por parte da escola e dos pais de alunos, que esperam um ensino tradicional, gramatiquero e 3) a dificuldade que essas/esses profissionais têm de transpor a teoria para a prática, já que, em geral, não contam com o auxílio de uma material didático elaborado a partir dessa perspectiva de interface entre a Linguística e o ensino.

Assim, a Sociolinguística, em sua vertente educacional, tem fornecido subsídios teórico-pedagógicos para uma ruptura no ensino tradicional de Português: a natureza variável e mutável da língua requer uma metodologia que a aborde em sua heterogeneidade. Espera-se, com isso, consolidar, na escola, o reconhecimento de que todas as variedades linguísticas são legítimas, na medida em que representam modos alternativos de dizer a mesma coisa, devendo ser pedagogicamente exploradas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Nessa perspectiva, as aulas de Português, alinhando-se às diretrizes dos PCN e, mais recentemente, da BNCC3, devem: i) valorizar os mais diversos falares, contribuindo para fortalecer a autoestima (linguística) do aluno que, geralmente, chega à escola sem o domínio da norma culta; ii) combater o preconceito linguístico, evidenciando as razões ideológicas e socioculturais responsáveis por estigmatizar certos usos linguísticos; e iii) proporcionar o contato do aluno com as normas cultas e a

<sup>2</sup> Uma explicação possível para a lenta superação dos moldes tradicionais de ensino da Língua Portuguesa é apresentada em Amorim (2014). Segundo o autor, a sociedade brasileira e suas instituições, como a escola, estão sob a influência constante da colonialidade, considerada uma consequência ideológica do processo de colonização a que o Brasil foi submetido. Nessa perspectiva, a persistência do ensino de português baseado na gramática normativa explícita a subserviência à norma-padrão. Ou seja, focar uma variedade lusitanizante no ensino de Português significa um ato de “civilidade linguística”, na medida em que se apresenta aos estudantes a forma mais “correta” – europeia – para se comunicar.

<sup>3</sup> A BNCC – Base Nacional Comum Curricular – tem configurado como um documento oficial de grande relevância para qualquer discussão de caráter pedagógico no Brasil. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental (a versão dedicada ao Ensino Médio, por ora, encontra-se em elaboração), a BNCC preserva as diretrizes dos PCN, defendendo uma abordagem (socio)linguística da língua e a didatização dos gêneros textuais. Embora haja questionamentos sobre a sua natureza política, esse documento apresenta avanços em relação aos PCN, pois coloca muitas de suas diretrizes em termos mais práticos, especificando, por exemplo, um conjunto de gêneros textuais que podem ser utilizados para um trabalho com o eixo da oralidade em sala de aula.

norma-padrão<sup>4</sup>, para que ele possa utilizá-las nas demandas sociais que exigirem o seu uso. Em outras palavras:

[...] a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. A escola deve incentivar o emprego criativo e competente do Português, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação ao uso da língua. Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores. (COAN; FREITAG, 2010, p. 180).

Assim, a defesa de um ensino sociolinguístico de Português encontra respaldo nos PCN (1998): como assinalam Coan e Freitag (2010), é possível depreender desse documento vários princípios de base sociolinguística, evidenciados, por exemplo, nas muitas diretrizes que recomendam a abordagem da variação linguística nas atividades didáticas de Português, objetivando aumentar o grau de letramento dos alunos, ampliar seu repertório linguístico e auxiliá-los nos **“usos públicos da linguagem”**, isto é, nos usos linguísticos destinados às demandas sociais.

Desse modo, avanços devem ser reconhecidos em relação à implementação da Pedagogia da Variação Linguística nas escolas brasileiras. Parte deles advém de mudanças observadas nos livros didáticos de Português, que, avaliados e distribuídos pelo PNLD, fornecem a professoras e professores caminhos para uma abordagem sociolinguística na sala de aula. Além da proposição de conteúdos e atividades que levam os alunos a reconhecerem a heterogeneidade linguística, muitos desses livros contêm manuais que auxiliam essas/esses profissionais a adquirirem/resgatarem uma formação sociolinguística.

No entanto, conforme alerta Lima (2014, p. 119), o fato de abordar a variação não deve ser visto como um mérito dos livros didáticos mais recentes, uma vez que “se pode considerar que a inserção do tema não obedece a um critério científico ou social, mas sim a um critério formal de avaliação”: a abordagem da variação é uma das principais exigências para a aprovação de um livro didático pelo PNLD.

Nesse sentido, verifica-se que, em muitos livros didáticos, o tratamento dado à variação é, além de estereotipado, não funcional, já que apenas descrevem casos de variação diatópica nos níveis fonético-fonológico e, principalmente, lexical, (ARAÚJO, PEREIRA, 2017; LIMA, 2014; DUARTE, 2013), conforme explica, enfaticamente, Duarte (2013):

Sim, nossos livros limitam o tratamento da variação aos “sotaques regionais” e às diferenças lexicais que caracterizam essa ou aquela região! As diferenças morfosintáticas entre o português nosso de cada dia e a escrita não são sequer mencionadas pela maioria dos livros. (DUARTE, 2013, p. 47)

Em relação a fenômenos de mudança linguística, representativos da chamada variação diacrônica ou histórica, pouquíssimo ou nenhum espaço é dado nos materiais didáticos de Português. Como se

<sup>4</sup> Neste trabalho, o termo **norma culta** refere-se às variedades do português utilizadas por falantes com níveis elevados de letramento, em situações mais monitoradas. Trata-se, portanto, de usos reais que constituem a norma de prestígio do português. Por sua vez, **norma-padrão** diz respeito à variedade prescrita pelas gramáticas normativas mais tradicionais e em uso apenas nos gêneros textuais escritos altamente monitorados. Representa, assim, uma norma abstrata (Cf. AMORIM, 2014).

discute adiante, o reconhecimento da natureza mutável da língua, embora presente nos livros didáticos de edições recentes, é feito, geralmente, sob uma perspectiva meramente classificatória, em (sub)seções dedicadas a apresentar os tipos de variação/variedades linguísticas.

A conclusão é a de que a variação diacrônica é notadamente negligenciada no ensino de Português, o que se deve, entre outros fatores, à carência de referências claras à sua abordagem tanto no guia do PNLD quanto nos documentos de diretrizes para o ensino (PCN e BNCC). Mesmo na pesquisa linguística sob o viés pedagógico, há uma enorme escassez de trabalhos sobre o tratamento da variação diacrônica na sala de aula.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de refletir sobre o papel da variação diacrônica/histórica no ensino de Português, a fim de, reconhecidas as suas contribuições para a formação (socio)linguística dos estudantes, resgatá-la da condição de um conteúdo negligenciado. Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a incitar essa reflexão, apontando caminhos para um ensino funcional da análise linguística, na Educação Básica, também sob o viés diacrônico. Na seção seguinte, apresentam-se as decisões metodológicas assumidas para a condução desta pesquisa, além da descrição do material analisado.

### **Decisões metodológicas**

O ponto de partida da reflexão aqui proposta é análise de livros didáticos de quatro coleções do Ensino Médio, aprovadas pelo PNLD (2018): "Linguagem e Interação" (FARACO; MOURA; MORUXO Jr., 2016); "Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso" (CEREJA;VIANNA; DAMIEN, 2016); "Esferas da Linguagem" (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) e "Novas Palavras" (AMARAL et al., 2016).

O livro didático, ainda que não seja distribuído em todas as escolas do país, constitui o material didático a que a grande maioria de professoras e professores recorre para a elaboração de suas aulas. Dessa forma, embora se defenda a autonomia da/do professora/professor para questionar e elaborar seus materiais didáticos, pode-se afirmar que, na realidade brasileira, em que, por razões amplamente conhecidas, as/os profissionais da Educação dispõem de pouco tempo e condições para a formação contínua, o livro didático acaba assumindo um papel notável nas suas decisões pedagógicas. Conduzir uma reflexão a partir da análise desse material, portanto, licencia generalizações capazes de promover a compreensão de muitas questões relativas ao ensino no País.

Conforme assinalado, a grande maioria dos trabalhos assentados na perspectiva da Pedagogia da Variação Linguística não foca a variação diacrônica, incluindo-se os que executam análise de livros didáticos. A ausência da abordagem desse tipo de variação, como também apontado, estende-se aos documentos pedagógicos oficiais, sejam normatizadores, sejam consultivos. Por conseguinte, não se deve esperar que as coleções de livros didáticos, mesmo as mais recentes, abordem a variação diacrônica, ostensivamente, em seus diferentes volumes. Com base nessa inferência, selecionou-se, para análise, apenas um volume de cada coleção, qual seja, o volume destinado a 1ª série do Ensino Médio, quando a variação linguística figura, mais explicitamente, como um "conteúdo" obrigatório.



Assim, em cada exemplar, foi analisada a (sub)seção destinada à variação e, como na 1ª série do Ensino Médio também são apresentados os primórdios da história da Literatura de Língua Portuguesa<sup>5</sup>, considerou-se, ainda, a seção relativa ao estudo do Trovadorismo<sup>6</sup>. Delimitado o escopo de análise, buscou-se identificar se o livro apresentava: i) (sub)seção exclusivamente destinada à variação diacrônica; ii) atividades de análise linguística em perspectiva diacrônica; iii) abordagem interdisciplinar – considerando os eixos Língua e Literatura – para o tratamento da variação histórica; e iv) propostas de projeto com foco em fenômenos de mudança linguística. Na seção a seguir, discutem-se os resultados da análise.

### A variação diacrônica no livro didático de Português

A análise dos livros didáticos selecionados, conforme aventado, revela que a variação diacrônica é negligenciada como conteúdo de Língua Portuguesa. De modo geral, a abordagem desse tipo de variação é meramente classificatória, carecendo de articulações com tópicos de Análise Linguística e de Literatura. O quadro abaixo exibe o resultado geral da análise:

**Quadro 1:** Abordagem da variação diacrônica em livros didáticos de Português

<i>Livro didático</i> (1ª série do EM)	<b>Seção destinada à variação diacrônica</b>	<b>Abordagem interdisciplinar da variação diacrônica</b>	<b>Análise linguística em perspectiva diacrônica</b>	<b>Proposta de projeto baseado na variação diacrônica</b>
<i>Língua portuguesa: linguagem e interação</i> (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016)	Não	Não	Não	Não
<i>Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso</i> (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016)	Sim	Não	Sim	Não
<i>Esferas das linguagens</i> (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016)	Sim	Não	Não	Não
<i>Novas palavras</i> (AMARAL et al., 2016)	Sim	Não	Não	Não

Como se observa, a presença da variação diacrônica no material analisado é bastante restrita e, no caso da coleção “Língua portuguesa: linguagem e interação” (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016), nula. Vale salientar, contudo, que não se deseja, no presente trabalho, questionar a qualidade dessa e das

<sup>5</sup> Vale lembrar que muitos livros didáticos atuais não tratam da produção literária medieval, passando a abordar a história da Literatura a partir das suas primeiras manifestações na Idade Moderna. É o que se observa em Amaral et al (2016). Outro fato interessante é que, em algumas coleções, como a de Campos e Assumpção (2016), a abordagem da história da Literatura inicia-se no volume destinado a 2ª série do Ensino Médio.

<sup>6</sup> O recorte adotado se restringiu aos primórdios da Literatura de Língua Portuguesa, cuja produção é tradicionalmente rotulada como trovadoresca. Não se analisou, portanto, o capítulo que trata da gênese da Literatura no Brasil, embora também pudesse fornecer elementos para uma abordagem interdisciplinar da variação histórica da língua.

demais coleções consultadas: o fato de terem sido aprovadas no PNLD (2018) atribui-lhes o caráter de um recurso adequado para intermediar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A coleção de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016), por exemplo, representa um material bastante alinhado à proposta de ensino de leitura e produção textual baseado nos gêneros textuais, uma vez que a construção de cada capítulo é norteada por um gênero a partir do qual se articulam conteúdos da tríade Língua(gem)/Literatura/Produção de Texto. Quanto ao tratamento da variação, nota-se que os autores, no volume analisado, focam aspectos diafásicos, isto é, relacionados aos usos variáveis da língua em diferentes situações de comunicação – faladas e escritas.

Transcreve-se abaixo a seção em que Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016), mais diretamente, referem-se à variação linguística. Como se vê, enfatizam apenas a variação estilística:

As variedades linguísticas e os níveis de linguagem.

Os falantes de uma língua nem sempre se expressam do mesmo modo. As diferenças ocorrem pelos mais diversos fatores: a região de origem do falante, a faixa etária, o grau de escolaridade, a classe ou grupo social a que ele pertence, entre muitos outros. Essas diferenças determinam as variedades linguísticas.

Além disso, há situações em que se pode utilizar a língua de maneira mais descontraída, menos formal (por exemplo, em casa, numa conversa entre amigos, numa carta pessoal, num diário íntimo), e outras em que é preciso um grau maior de formalidade (em situações de comunicação solene, no trabalho, nas comunicações orais ou escritas públicas – jornal, rádio, etc.). Formalidade e informalidade são níveis de linguagem.

As variedades formais de maior prestígio social, utilizadas nas comunicações formais públicas, são chamadas, em seu conjunto, de normas urbanas de prestígio.

Nas aulas de Língua Portuguesa, uma das coisas que você aprende é utilizar convenientemente as variedades linguísticas e os níveis de linguagem, adaptando-os às diferentes situações e finalidades comunicativas do seu dia a dia. (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016, p. 39).

Em Cereja, Vianna e Damien (2016), o reconhecimento da variação diacrônica aparece já nas primeiras páginas do capítulo dedicado à variação linguística. Por meio de uma atividade baseada na canção “Vozes da seca”, de Luís Gonzaga e Zé Dantas, os autores exploram aspectos ortográficos e morfossintáticos do texto sob o viés da variação (diatrática e diacrônica).

Desse modo, uma das questões da atividade, que se refere às formas “vosmicê” e “mercê”, presentes na canção, exhibe um *continuum* de mudança – *vossa mercê* > *vosmicê* > *você* –, recurso bastante ilustrativo para tratar da variação diacrônica. Nesse sentido, essa atividade caracteriza-se como uma proposta de análise linguística em perspectiva diacrônica. Após a atividade, a variação diacrônica tem espaço na subseção que apresenta os tipos de variação:

Variação diacrônica

Releia dois trechos das cantigas reproduzidas neste capítulo, na seção Literatura:

*Passa seu amigo, /que lhi ben queria;/o cervo do monte/a augua volvia, /leda dos amores, /dos amores leda.* (Pero Meogo)

*Quantos an gran coita d’amor/eno mundo, qual og’eu sei, /querrian morrer, eu o sei,/o averrian én sabor./Mais mentr’eu vos vir, mia senhor,/sempre m’eu querria viver,/e atender e atender!* (João Garcia de Guilhade)

Nesses trechos, conseguimos reconhecer algumas palavras que utilizamos hoje em dia, como “lhi”, “ben”, “augua”, “gran”, “og”, “ei”, “querrian”, “averrian” e “mia”, que correspondem, respectivamente, a *lhe*, *bem*, *água*, *grande*, *hoje*, *hei*, *queriam*, *haveriam* e *minha*.

Essa variação na língua, que ocorre através do tempo, é chamada de *diacrônica*. É possível, assim, considerar que o português arcaico, ou galego-português, é uma variedade antiga do português atual.

Não é preciso voltar séculos no tempo para perceber esse tipo de variação. Na canção "Vozes da seca" há os termos *vosmicê* e *mercê*, equivalentes, hoje, a *você*, *ocê*, *cê*. Diferenças no uso da língua entre gerações que convivem em uma mesma época também constituem a variação diacrônica, da qual são exemplos expressões e gírias usadas apenas por nossos pais ou avós.

(CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 51).

Destaca-se também que, para encerrar o capítulo sobre variação, os autores propõem uma atividade que, novamente, incide no reconhecimento de mudanças ortográficas e morfossintáticas observadas na leitura de textos de sincronias pretéritas. Por outro lado, embora ilustrem a variação diacrônica com uma cantiga medieval, como se vê na transcrição acima, não se verifica uma abordagem interdisciplinar desse tipo de variação. Mesmo no capítulo sobre o Trovadorismo, tradicionalmente reconhecido como o primeiro momento literário de língua portuguesa, não há considerações de natureza histórico-linguística a respeito do galego-português, variedade das obras trovadorescas.

Campos e Assumpção (2016) destacam-se em relação às demais coleções analisadas por fornecerem um tratamento teórico da variação diacrônica. O volume avaliado da coleção "Esferas das linguagens" dedica três capítulos à variação linguística, intitulados "Variedade linguística brasileira", "Variações Linguísticas" e "A língua portuguesa no mundo". No primeiro, as autoras abordam a constituição sócio-histórica do português brasileiro, destacando a contribuição de outras línguas para a sua formação; reconhecem, ainda, influências mais recentes, do ponto de vista lexical, resultantes das imigrações de europeus ocorridas no País no início do século XX:

Diálogo entre as línguas faladas no Brasil

Na língua portuguesa falada no Brasil, desde a chegada dos portugueses até hoje, as mudanças foram muitas. Uma grande quantidade de termos que usamos foi importada de outras línguas e gradualmente se aportuguesou.

Contribuições de outras línguas

Para refletir sobre a língua que se fala atualmente no Brasil, leia o artigo de Leandro Norloch.

As línguas do Brasil

Somos todos políglotas

Árabe, iorubá, tupi, cantonês, catalão, provençal. A cada vez que você abre a boca para falar o bom e velho português brasileiro, acaba soltando palavras dessas línguas e de outras 30. Isso por baixo, já que ninguém sabe ao certo quantas línguas tiveram termos aportuguesados desde o ano 218 a.C., quando os romanos apareceram na Península Ibérica e começaram a formar o que seria a língua portuguesa.

"Todas as línguas e culturas do mundo vivem do contato e do diálogo", diz Caetano Galindo, professor de Filologia da Universidade Federal do Paraná. As palavras estrangeiras aportuguesadas são como fósseis: contam a história dos povos que conviveram com quem falava a "língua de Camões". Povos em florescimento artístico deixaram termos sobre espetáculos e cultura. É o caso do italiano. Povos guerreiros enriqueceram o nosso vocabulário sobre a guerra. "Canivete", "bando", "trégua" e a própria "guerra" vieram dos bárbaros germânicos (suevos e visigodos), que dominaram a Península Ibérica entre os séculos V e VII. (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p.47).

Campos e Assumpção (2016), na medida em que tratam da formação do português brasileiro, apresentam um tópico que pode ser considerado inovador no rol da variação linguística em livros didáticos. No entanto, como se pode verificar na transcrição acima, a ênfase na mudança linguística pela via lexical suscita críticas à abordagem das autoras: a variação, seja diacrônica, seja sincrônica, não deve ser reduzida a aspectos lexicais.

No caso da formação do português brasileiro, caberia mostrar, com as devidas adequações didáticas, que, durante os primeiros séculos de colonização, o intenso contato entre o português e, principalmente, as línguas africanas promoveu também mudanças sintáticas importantes, sobretudo no paradigma da concordância verbo-nominal (cf. LUCCHESI, 2015).

No capítulo intitulado "A língua portuguesa no mundo", Campos e Assumpção (2016) apresentam, de maneira mais explícita, considerações teóricas sobre a variação diacrônica. Chama a atenção, nesse capítulo, a presença de uma subseção para definir a mudança linguística e, na sequência, a sua classificação com base nos níveis da língua: "mudanças sonoras e gramaticais" e "mudanças semânticas" (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 126-127).

Destaca-se também a presença de fragmentos de textos datados de diferentes séculos e representativos de gêneros textuais distintos: texto notarial, cantiga, novela de cavalaria, etc. Como se discute adiante, o contato com registros de sincronias pretéritas é imprescindível à compreensão da variação – diacrônica e sincrônica –, o que, considerando a formação de estudantes do Ensino Médio, constitui estratégia didática que se mostra eficaz para o combate ao preconceito linguístico.

Por fim, como se transcreve a seguir, as autoras sistematizam as ideias arroladas ao longo do capítulo, mencionando questões cruciais sobre a variação diacrônica, como a implementação da mudança linguística e a natureza diversa, do ponto de vista gramatical, dos fenômenos atinentes a esse tipo de variação:

Sistematizando a prática linguística

Como acontecem as mudanças nas línguas?

Elas nem sempre são percebidas pelos falantes porque são lentas e graduais, só identificadas de tempos em tempos. Na língua usada pela coletividade, ocorrem **variações** num dado momento histórico. Aquelas que permanecem são incorporadas à língua escrita, entram para o dicionário, ganham *status* de língua padrão e marcam **mudanças** na evolução da língua.

Essas mudanças ocorrem de forma diferente e com ritmo próprio em cada comunidade. Determinados grupos sociais trocam os seus hábitos linguísticos, ao passo que outros preservam traços de estágios anteriores da língua. É o que acontece com muitas comunidades no interior do Nordeste e do Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), menos expostas a influências linguísticas. Verifique a seguir alguns exemplos do linguajar brasileiro preservado por séculos. São um verdadeiro patrimônio linguístico.

abastar = bastar	dezanove = dezenove	manteúda = mantida
antão = então	dorminhar = dormir	pranta = planta
avoar = voar	entonces = então	sear = semear
basculhar = vasculhar	fruta = fruta	sobaco = sovaco
dereito = direito	lançol = lençol	teúda = tida
despois = depois	luita = luta	reição = traição

Como vimos, as mudanças na língua portuguesa são lentas; nascem de variações da fala consolidadas após um tempo de uso. Podem ocorrer por adição, perda ou troca de fonemas (unidades de som); troca de lugar do fonema na palavra; alterações na sintaxe (combinações entre as palavras da frase); alterações semânticas: mudança de sentido, nascimento (neologismo) e morte de palavras. (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 129).

Dessa forma, observa-se que a abordagem da variação diacrônica apresentada por Campos e Assumpção (2016) é bastante pertinente, sobretudo por representar, entre os materiais analisados, o que discute, com mais vagar, a mudança linguística. Falta, contudo, um conjunto de atividades que proporcione ao aluno a prática das questões teóricas exploradas: no decorrer de ambos os capítulos destinados à variação diacrônica, os exercícios não se caracterizam como propostas de análise linguística sob o viés histórico; baseiam-se, na realidade, em procedimentos de leitura e interpretação. Ademais, a obra carece de um diálogo com a Literatura, embora, por exemplo, as mudanças sonoras e gramaticais sejam ilustradas por meio de uma cantiga medieval.

O volume avaliado da coleção “Novas palavras” também apresenta um capítulo para tratar da variação linguística e, ao abordar os seus tipos, dedica uma subseção à variação histórica:

A variação histórica

O trecho abaixo é o início de um importante documento da história do Brasil. Leia-o:

*Snõr*

*posto que o capitam moor desta vossa frota e asy os outros capitães screpuam a vossa alteza a noua do acha mento desta vossa terra noua que se ora neesta navegaçom achou, nom leixarey tambem de dar disso minha comta a vossa alteza asy como eu melhor poder ajmda que pera o bem contar e falar o saiba pior que todos fazer [...]*

CAMINHA. Pero Vaz. Carta a El Rei D. Manuel (ortografia original). 2010. Disponível em: <[https://pt.wikisource.org/wiki/Carta\\_a\\_El\\_Rei\\_D\\_Manuel\\_\(ortografia\\_original\)](https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_a_El_Rei_D_Manuel_(ortografia_original))>. Acesso em: 19 jan. 2016.

E então, conseguiu ler?

Certamente você estranhou a ortografia de algumas palavras, mas, com algum esforço, talvez tenha conseguido perceber o sentido da maioria delas. Acontece que era assim mesmo que se escrevia em 1500, quando Pero Vaz de Caminha escreveu a sua carta ao rei de Portugal, relatando a chegada dos portugueses ao Brasil.

Agora leia uma “versão atualizada” do trecho acima:

Senhor

Posto que o capitão-mor desta frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar nisso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que – para o bem contar e falar – o saiba pior que todos fazer.

Comparando os dois trechos anteriores, é fácil perceber que, de 1500 para cá, nosso idioma, como é natural, foi mudando ao longo do tempo.

(AMARAL et al., 2016, p. 161)

Embora esclareçam, em outra parte da subseção transcrita, que “...as formas de falar se alteram; mudam-se as palavras, a grafia, as formas de estruturar as frases e, muitas vezes, os significados das palavras” (AMARAL et al., 2016, p. 162), pode-se notar que os autores apresentam a variação diacrônica com ênfase em aspectos ortográficos, o que pode gerar a inferência inadequada de que a mudança linguística acontece da escrita para a fala ou mesmo se restringe à escrita<sup>7</sup>.

A questão do texto como veículo para o estudo da mudança linguística é bastante discutida na Linguística Histórica (cf. MATTOS E SILVA, 2008). Trata-se, portanto, de um aspecto teórico-metodológico para o qual professores e elaboradores de materiais didáticos devem estar atentos, uma vez que, para entrever estágios anteriores de uma língua a partir de textos escritos, deve-se considerar que, para além de problemas de conservação ou de edição, esses registros não refletem fielmente o sistema linguístico nos seus usos reais.

<sup>7</sup> Nesse sentido, cabe aqui a lembrança de que, em 2009, quando entrou em vigor o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, a grande mídia brasileira, refletindo o senso comum, noticiava “mudanças na língua” por meio de afirmações e reportagens que, não distinguindo adequadamente ortografia e demais níveis da língua, apontavam a escrita como a própria língua.

Não há, em Amaral et al. (2016), considerações interdisciplinares entre a variação diacrônica e tópicos da (história da) Literatura. Verifica-se, então, mais um caso em que os autores ilustram a mudança linguística por meio de textos tradicionalmente trabalhados nas aulas de Literatura, mas não estabelecem, por exemplo, relações entre a história da língua e a história da Literatura. Nessa obra, não se identificam também atividades que possam ser descritas como propostas de análise linguística em perspectiva diacrônica. Na transcrição a seguir, nota-se que a perspectiva de análise subjacente à atividade pode ser considerada mais estilística que diacrônica:

**5.** O escritor Carlos Drummond de Andrade produziu uma crônica na qual usou, propositalmente, uma linguagem desatualizada, com muitos **arcaísmos**, isto é, palavras e expressões “ultrapassadas”. Leia o trecho dessa crônica:

**Antigamente**

Antigamente, as moças chamavam-se “mademoiselles” e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia [...]

As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da força, e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entretanto, esse ou aquele embarcasse em canoa furada. Encontravam alguém que lhes passava a manta e azulava, dando às de Vila-Diogo.

Os mais idosos, depois da janta, faziam o quilo, saindo para tomar a fresca; e também tomavam cautela de não apanhar o sereno. Os mais jovens, esses iam ao animatógrafo, chupando balas de alteia. Ou sonhavam em andar de aeroplano. Estes, de pouco siso, se metiam em camisa de onze varas e até em calças pardas; não admira que dessem com os burros n’água.

Embora sem saber da missa a metade, os presunçosos queriam ensinar padre-nosso ao vigário, e com isso punham a mão em cumbuca. Era natural que com eles se perdesse a tramontana. A pessoa cheia de melindres ficava sentida com a desfeita que lhe faziam quando, por exemplo, insinuavam que seu filho era artioso. É verdade que às vezes os meninos eram encapetados, e chegavam a pitar escondido atrás da igreja. As meninas não: verdadeiros cromos, umas teteias.

[...]

Mas tudo isso era antigamente, isto é, outrora.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 1709-1710.

É bem possível que você tenha compreendido o significado de algumas expressões e seja capaz de “traduzi-las” para a linguagem atual; há outras, no entanto, que talvez você só consiga “modernizar”, atualizar, com a ajuda de pessoas mais velhas. Levando isso em conta, responda aos itens de **a a d**.

**a)** Atualize as expressões a seguir. Use palavras e frases de sua linguagem cotidiana, até mesmo gírias.

- 1.** faziam-lhe pé-de-alferes
- 2.** arrastando a asa
- 3.** ficavam longos meses debaixo do balaio
- 4.** levavam tábua
- 5.** ensinar padre-nosso ao vigário
- 6.** as meninas eram umas teteias

**b)** Há, no texto, alguma expressão que você e as outras pessoas de sua faixa de idade utilizam para se comunicar? Se houver, transcreva-a(s).

**c)** Transcreva uma expressão que, pela estranheza, você julga ser a mais antiga do texto.

**d)** Suponha que um amigo seu tenha uma namorada e, conversando com você, diga que ela é “mimosa e prendada”. Como você agiria em relação a essa forma de falar empregada por ele?

(AMARAL et al., 2016, p.172).

Além de não atenderem ao critério da abordagem interdisciplinar da variação diacrônica, os livros analisados têm em comum a completa ausência de propostas de projetos pedagógicos<sup>8</sup> baseadas nesse tipo de variação.

As análises aqui empreendidas – que não visam, vale reafirmar, a questionar a qualidade didático-pedagógica das coleções consultadas – assinalam a necessidade de haver mais atenção à variação diacrônica na aula de Português. Enquanto os livros didáticos não se aprimoram nesse quesito, a fim de fornecer um suporte teórico e prático para professoras e professores que, em sua imensa maioria, não dispõem de formação adequada ou suficiente para o trabalho com a mudança linguística, algumas sugestões, ainda que genéricas, são válidas para garantir algum espaço à variação histórica na sala de aula. Assim, como resposta a uma das questões norteadoras do presente trabalho – Como o professor pode trabalhar com a variação diacrônica? –, apresentam-se, na seção a seguir, sugestões didáticas pautadas pela abordagem da mudança linguística no Ensino Médio.

### **A variação diacrônica na aula de Português**

Nas aulas dedicadas à variação linguística, é esperado que a professora assuma o objetivo principal de atestar o caráter variável e mutável da língua. Tendo realizado um trabalho bem-sucedido, muito provavelmente, sua turma estará mais convencida da natureza variável da língua do que da mutável. A ausência de considerações diacrônicas, no trabalho com a variação, em sala de aula, dificulta, portanto, a compreensão da mudança linguística, aspecto também imprescindível para desconstruir a alegada homogeneidade linguística que persiste no imaginário linguístico-social.

Tão necessário quanto mostrar as diferenças linguísticas diatópicas e estilísticas, por exemplo, é atestar a variação no tempo, expondo o aluno a textos de sincronias pretéritas. Dessa maneira, o objetivo da aula de Português sobre variação – ou sobre quaisquer tópicos para os quais seja possível lançar um olhar variável – deve ser ampliado, no sentido de contemplar a variação sob a perspectiva histórica.

Assim, uma primeira sugestão para atingir adequadamente esse objetivo é desenvolver, em sala de aula, atividades que envolvem leitura e análise de textos representativos de sincronias pretéritas. Ainda que, deve-se destacar, os registros escritos representem apenas uma “aproximação” da sincronia que se quer investigar (MATTOS E SILVA, 2008, p. 24), somente por meio deles é possível (entre)ver a língua de períodos mais remotos. Pode-se, então, entre outras estratégias, promover o contato do aluno com esses registros a partir de uma sequência didática que integre o estudo da história da língua portuguesa ao estudo da literatura trovadoresca.

Essa sequência pode iniciar-se pela discussão sobre as origens do português, apresentando-se os estágios conhecidos da sua evolução, representados, genericamente, pelo seguinte *continuum*: indo-europeu > latim (vulgar) > romance do noroeste da Península Ibérica > galego-português > português (lusitano) > português brasileiro<sup>9</sup>. Após as considerações geopolíticas necessárias à compreensão do

<sup>8</sup> Vale assinalar que, no Guia do PNLD, “também se observa a presença de projetos que constroem contextos mais significativos para a formação de leitores e escritores” (BRASIL, 2018, p. 16).

<sup>9</sup>Esse *continuum* está sujeito a diversos questionamentos e/ou refinamentos. Entretanto, em termos didáticos, pode ser considerado suficientemente adequado para um trabalho em que o público-alvo sejam estudantes do Ensino Médio.

*continuum*, a discussão deve focar a sincronia codificada pelo galego-português, por ser definida como a fase arcaica da língua portuguesa (aproximadamente do século XII à segunda metade do século XIV).

Assim, nas origens da língua portuguesa, encontra-se também a gênese da sua Literatura: o estudo da produção literária medieval – escrita em galego-português e tradicionalmente denominada Trovadorismo<sup>10</sup> – pode assumir um caráter híbrido, envolvendo a análise de aspectos históricos, estilísticos e linguísticos.

Na segunda etapa de execução da sequência didática, é possível iniciar o trabalho com os textos trovadorescos por meio de atividades que promovam: i) o reconhecimento de características estilísticas e temáticas para justificar a sua classificação literária (cantiga de amigo, cantiga de maldizer, novela de cavalaria etc.); ii) a descrição de aspectos lexicais e gramaticais que evidenciam o caráter arcaico dos textos em análise e iii) a comparação com textos atuais tanto pela perspectiva literária quanto pela perspectiva linguística, para a identificação de permanências e/ou alterações temáticas/estilísticas/lexicais/gramaticais.

A mesma sugestão pode ser aplicada para o estudo de outros movimentos literários, como, por exemplo, o Quinhentismo. Nesse caso, a análise do contexto histórico do movimento, marcado pelas expedições colonizadoras dos portugueses, permite que se abordem dois processos relativos à sócio-história da língua portuguesa, a saber, a ampliação dos espaços lusófonos no mundo e a formação do português brasileiro.

Outro tipo de atividade, que pode ser executado a partir de um texto trovadoresco ou quinhentista, diz respeito à seleção de formas linguísticas arcaicas que, permanecendo nas variedades populares do português, são hoje estigmatizadas. Como se observa nos fragmentos abaixo, retirados de uma hagiografia do século XIV (MACHADO FILHO, 2009), as formas em destaque são ainda detectadas em algumas variedades do português brasileiro:

(1) E todos choravam e el soo era ledo, ca sem dulta sabia que ya dereytamente aa celestial gloria. E **preguntarom**-lhi se temia a morte.

(2) E pois que hi fez sa romaria e se quis tornar **pera** onde veera, os marinheyros que hi andavam disserom que eram cansados e que ñ podiam remar.

Como essas formas são marcas salientes para identificação de um grupo de falantes historicamente excluído, recai sobre elas o preconceito linguístico. Dessa forma, a professora deve discutir, a partir desses dados empíricos, a fluidez e convencionalidade da normatização linguística. Comprova-se, assim, por um viés científico, que a noção de “erro” na língua resulta de uma avaliação social, já que o “desvio”, nesse caso, é, na realidade, uma permanência linguística.

Pode-se, ainda, através do trabalho com textos de diferentes sincronias, abordar questões ortográficas e gramaticais (sintáticas, morfológicas, semânticas etc.). É possível, por exemplo, mostrar oscilações ortográficas, inclusive em um mesmo texto, como reflexo de fenômenos de mudança ou da

<sup>10</sup> Existem muitas críticas ao ensino de Literatura pautado pela periodização que resultou na definição de “escolas literárias”. As sugestões apresentadas não devem, portanto, atrelar-se aos períodos literários, mas levar em consideração, na análise de textos (literários) antigos, aspectos relativos à construção do texto/discurso literário e aspectos histórico-linguísticos.



ausência de uma norma, e a recorrência a abreviações, que não são, portanto, uma inovação provocada pelo advento da internet, conforme se vê, por exemplo, no seguinte trecho da “Crônica del-rei D. António”, datada do século XVI:

(3) hũ escudejro natural da sidade deuora estamdo catjuo e pera morrer lhe mamdou djzer **q p** amor de **ds** o qujzese Resgatar, **pq** lhe paresja **q** se morrese catjuo **q** se não saluarja.

A análise de aspectos gramaticais, em perspectiva diacrônica, pode ser exemplificada pela identificação de mudanças morfossintáticas e semânticas. Assim, em (1), a forma “ca”, hoje extinta, é uma conjunção explicativa equivalente a “pois”. Embora fosse bastante frequente até o século XV, o desaparecimento dessa conjunção não gerou uma “lacuna” no sistema linguístico: a conjunção “pois”, que, até o século XIV, também tinha sentido temporal (Em (2) acima, a forma “pois que” corresponde a “depois que”), passou a ser utilizada nos contextos antes ocupados por “ca”, firmando-se como uma conjunção explicativa.

Uma análise dessa natureza é bastante ilustrativa para conduzir os estudantes à compreensão de que a mudança linguística não é um processo danoso à língua, mas inerente à sua evolução. Assim, a abordagem da variação diacrônica, em termos pedagógicos, é tão relevante quanto a da variação observada no português contemporâneo, uma vez que possibilita a compreensão do “fazer e refazer-se da língua, que atinge lenta e gradualmente forma, significado e uso das construções linguísticas” (LONGHINTOMAZI, 2014, p. 165).

Por fim, como proposta de projeto, o processo de formação da língua portuguesa pode tematizar um conjunto de atividades, envolvendo as disciplinas História, Geografia e Espanhol. Desse modo, os estudantes, em equipe, são orientados a pesquisarem sobre diferentes subtemas relacionados à história do português, como o processo de romanização, a divisão geopolítica, na Idade Média e Moderna, da Península Ibérica e a identificação dos traços linguísticos que aproximam a língua portuguesa do galego e do espanhol, o que deve ser feito sob a supervisão de professoras e professores das diferentes áreas a que esses subtemas se relacionam. Os resultados da pesquisa podem ser divulgados à comunidade escolar através de variados gêneros textuais, como memes, infográficos e poemas.

### Considerações finais

Conforme atestam a Sociolinguística e demais teorias linguísticas baseadas na língua em uso, variação e mudança são fenômenos inerentes a todas as línguas naturais. Embora nem toda variação resulte em uma mudança, para uma compreensão adequada do funcionamento das línguas, não se deve hierarquizar o papel desses fenômenos.

Assim, a inserção da variação diacrônica no ensino de Língua Portuguesa deve ser efetivada: a análise da mudança linguística, em sala de aula, ao passo que promove a tomada de consciência sobre a natureza mutável da língua, estimula reflexões acerca da normatização/norma-padrão, contribuindo para o combate ao preconceito linguístico.

Como a grande maioria das professoras e dos professores de Português não está apta a lidar com dados e fenômenos diacrônicos, é imprescindível que os livros didáticos representem um facilitador para o trabalho com a variação diacrônica, abordando-a de maneira didática e interdisciplinar.

## Referências

- AMARAL, E. et al. *Novas palavras*. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2016. Vol. 1.
- AMORIM, F. S. Ensino do português brasileiro: por uma pedagogia descolonial. *Web-Revista SOCIODIALETO*, v. 05, p. 111-138, 2014.
- ARAÚJO, A. A.; PEREIRA, M. L. S. Variação linguística em livro didático do ensino fundamental: propostas e tratamento. *Letrônica*, v. 10, p. 350-360, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desenvolvimento; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa*. Brasília-DF: MEC/SEF, 2018.
- CAMPOS, M. I. B.; ASSUMPTÃO, N. *Esferas das linguagens*. São Paulo: FTD, 2016. Vol. 1.
- CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; DAMIEN, C. C. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016. Vol 1.
- COAN, M.; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 4, p. 173-194, 2010.
- DUARTE, M. E. L. Sobre o ensino de gramática nos níveis fundamental e médio: por que como e quando? *Matraga* (Rio de Janeiro), v. 19, p. 41-60, 2013.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO Jr, J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 3ª ed. São Paulo: Ática: 2016. Vol. 1.
- GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.. Variação linguística e ensino de gramática. *Working Papers em Linguística*, v. 10, p. 73-91, 2009.
- LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, A. M.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A (Org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115-132.
- LONGHIN-TOMAZI, S. R. Mudança gramatical no sistema conjuncional: considerações para o ensino. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFN, 2013, v. 1, p. 165-188.
- LUCCHESI, D. *Língua e Sociolinguística Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MACHADO FILHO, A. V. L.. *Um flos sanctorum trecentista em português*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- MARINE, T. C.; BARBOSA, J. B. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. *Signum: estudos de linguagem*, v. 19, p. 185-215, 2016.
- MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFN, 2013.
- MARTINS, A. M.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A (Org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MATTOS E SILVA; R. V. *O Português Arcaico: Uma Aproximação*. Vol. I. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2008.
- ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Recebido em 13/10/2018  
e aprovado em 06/12/2018.



# Manuais para o ensino elementar na Bahia: recortes históricos

## Elementary teaching manuals in Bahia: historical frames

Emília Helena Portella Monteiro de Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho se situa na área da Cultura Escrita, no viés da escolarização e de estudo da língua portuguesa. Trata de manuais usados com fins pedagógicos, do século XVI ao XIX, com enfoque no século XIX, na Bahia, com o objetivo de tornar evidentes os gêneros escolares de maior uso, como cartilhas, catecismos, manuais de caligrafia e compêndios de várias naturezas. Também se ressaltam os processos de leitura, que vigoraram nesse período, a partir de Darnton (1992). Apresentam-se excertos de Falas de Presidentes da Província e excertos de Relatórios da Diretoria da Instrução Pública do século XIX, para evidenciar o processo de distribuição de compêndios às escolas elementares, e o que os estudantes liam. Dos manuais de ensino elementar que tiveram lugar no século XIX, na Bahia, escolheu-se a gramática de Martagão, para tecer breves comentários: verificar a concepção de língua existente, como a gramática se organiza em suas partes constituintes, como o autor percebe alguns fatos linguísticos.

**Palavras-chave:** Cultura Escrita; Manuais escolares; Bahia; Século XIX.

**Abstract:** This work situates itself in the History of Writing Culture having the schooling process and the studying of Portuguese as its background. It deals with teaching manuals adopted for pedagogical purposes between the 16th and 19th centuries and focuses on 19th century Bahia. Its objective is to point out the mostly used teaching materials such as primers, catechisms, handwriting manuals as well as books of varied nature. This work also aims at the reading processes in use during this time frame as highlighted by Darnton (1992). In order to evince the distribution process of handbooks among elementary schools in Bahia and what students read we show some 19th century excerpts of both the Provincial President's speech and of the Public Instruction Director's Reports. Of the elementary teaching manuals adopted in 19th century Bahia we chose Martagão's grammarbook about which we make a few brief comments as regards how "language" is conceived, how his grammarbook is divided, and how its author addresses some linguistic facts.

**Keyword:** Writing Culture; School manuals. Bahia. 19th century.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) – UFBA. E-mail: emiliahelena.pm@gmail.com

## Introdução

Neste texto, vai-se tratar sobre o livro didático numa perspectiva histórica. Será feito um breve apanhado a respeito do que era usado como manuais de ensino pelas escolas de primeiras letras, em especial na Bahia, com enfoque no século XIX. Nesse século, houve uma diversidade de livros destinados ao ensino, para exercício da leitura, para aprendizagem da língua, para doutrinação religiosa, para formação moral. A grande maioria dos livros foi comprada pela província, outros foram doados. Também coube à província fazer a distribuição às escolas. Fizeram parte desses livros escolares, gramáticas.

Na primeira metade do século e ainda adentrando a segunda metade, predominaram as gramáticas filosóficas, algumas voltadas para o ensino elementar, outras para níveis mais adiantados. Como os livros de leitura, caligrafias, ortografias, nem todas as gramáticas que circularam nas escolas baianas foram conservadas. Muitas foram produzidas por professores baianos, que, para serem adotadas, tinham que ser submetidas ao Conselho da Instrução Pública. Uma dessas gramáticas é a de Bernardino Martagão, voltada para o ensino elementar, e usada na primeira metade desse século na Bahia. Um exemplar dessa gramática encontra-se no setor de obras raras da Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da Universidade Federal da Bahia. Propõe-se, neste texto também, apresentar essa gramática, em termos de suas partes constituintes, e tecer algumas considerações.

## Compêndios, manuais e a leitura nos séculos recortados

O termo “livro didático” só vai aparecer, pela primeira vez, no Decreto Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, Artigo 2º, Parágrafo 1º. (OTA, 2009). Antes disso, têm-se os compêndios, os manuais, os livros de leitura, as cartilhas, os catecismos e livros diversos voltados para a educação moral e religiosa. Alguns livros não são propriamente escolares, mas são usados pela escola, em conformidade com as concepções da época, do ponto de vista sociocultural e educacional; também, porque não existiam mesmo obras, eminentemente escolares, principalmente até a primeira metade do século XIX. A imprensa no Brasil é tardia. Só é instalada a partir da chegada de D. João, em 1808.

Chartier (2016, p. 37) dá uma ideia de como as obras, os leitores e a leitura se conformam de acordo com o seu tempo.

[...] os enfoques que interpretaram a leitura como uma “recepção” ou uma “resposta” universalizaram implicitamente o processo da leitura, considerando-o como um ato sempre similar cujas circunstâncias e modalidades concretas não importam. Contra “esse desbotamento” da historicidade do leitor, convém recordar que a leitura também tem uma história (e uma sociologia) e que o significado dos textos depende das capacidades, das convenções e das práticas de leitura próprias das comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos. (CAVALLO; CHARTIER, 1995; BOUZA, 1999).

A leitura, como os leitores, tem a sua historicidade, e o significado dos textos vai estar diretamente ligado à comunidade que os lê, em suas diferentes temporalidades. É nessa perspectiva que as obras, os leitores e as leituras vão ser percebidos, nos séculos contemplados.

Foram muitos os gêneros escolares, ou gêneros que se prestaram como tal, que foram destaque do século XVI ao XIX, salientando-se o século XIX na Bahia. Alain Choppin (2009) faz uma interessante discussão sobre os livros que circularam nas escolas, com o propósito pedagógico. Segundo Choppin, são muitas as denominações usadas para esses manuais escolares, e uma forma de classificá-los é de acordo com sua função. Por exemplo, alguns fazem referência à sua organização interna, principalmente quando se referem a um conjunto de textos, em português, antologia; italiano *florilégio* etc.; outros designam sua função sintética, português, compêndio; ou seu papel diretivo – guia ex.: guia prático; outros ainda evocam o método de aprendizagem, método Castilho; outros a alternância de questões e respostas, espanhol, *catecismo*; ou a exposição organizada, do simples ao complexo, francês, *rudiments*; espanhol, *nociones*; inglês, *elements* etc. Choppin chama atenção para o fato de que essas denominações não são específicas das línguas vernáculas, elas remontam aos títulos do grego e do latim, por exemplo: *epítome* em grego; em latim: *epitome*, *compendium*, *selecta*, *rudimenta*, *janua*, *introductio*. A maioria dessas denominações é usada pelos vernáculos e são muito familiares, nos títulos dos livros, especialmente do século XIX: livros de leitura, gramáticas, livros religiosos da doutrina cristã etc.

Sobre os manuais, Choppin (2009, p. 22) diz que na França utilizam, indiferentemente, *manuelles scolaires*, *livres scolaires* ou *livres de classes*; os lusófonos usam livros didáticos, manuais escolares ou textos didáticos. Numerosas expressões levam em conta a forma do material, em formato pequeno, que temos a mão ou que levamos na mão, daí manuais escolares; outras expressões remetem ao texto, textos didáticos, texto escolar, livro de texto. O autor esclarece que o manual se impôs no mundo pelo viés da evangelização e da colonização. (CHOPPIN, 2009, p. 28)

Do século XVI ao século XVIII, estendendo-se à primeira metade do século XIX, existiam as cartilhas e os catecismos, usados para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que a cartilha permanece com essa função por praticamente todo o século XX. Segundo Choppin (2009, p.17), “A denominação pode então refletir as características materiais, como no caso da cartilha - *cartilla*, *horn-book*, do *battledore* ou da *palette*.”

O termo “cartilha” é proveniente de cartinha, pois inicialmente ensinamentos do alfabeto e da doutrina cristã vinham em forma de cartas. Essa se difundiu na Europa, no século XVI. A cartilha apresenta as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos da aprendizagem da leitura. Frequentemente, contém a doutrina cristã, orações, os mandamentos etc. É um pequeno livreto. As cartilhas do século XVI constam de uma simples folha (carta) impressa que, dobrada duas ou três vezes, forma um caderno in-4º ou in-8º, com oito ou dezesseis páginas. A cartilha se popularizou na Península Ibérica e na América Latina. (CHOPPIN, p. 18).

Quanto ao *horn-book*, ou *hornbook* (italiano *tavola*; espanhol, *tableta*), esse se originou na Inglaterra, na Idade Média. Não se trata de um livro, propriamente, mas de uma folha de papel nobre a qual são reproduzidos o alfabeto, a oração do Pai Nosso, ou ainda os números de 1 a 10... Choppin (p. 18) esclarece que “Em inglês, o nome deriva dessa folha, montada sobre um pedaço de madeira ou de couro, de formato reduzido e emoldurado com madeira ou metal, estando protegido por uma fina película de chifre (horn).” Provavelmente, seja um antecedente histórico da cartilha.

No século XVI, tem-se a famosa cartinha de João de Barros (1539), um dos primeiros gramáticos portugueses, do início dos tempos modernos. Desde o final do século XV e por todo o século XVI, com a expansão marítima portuguesa, indo até a Ásia, África e América e criando as possessões de ultramar, que

se enviam cartilhas ou cartinhas. Américo Cortês Pinto (1948, p. 238) diz que Portugal foi o primeiro país que imprimiu cartilhas de ABC, para ensinar os povos africanos e asiáticos. Essas se constituíam de duas partes, uma parte com os rudimentos de ensino da língua, o alfabeto, as sílabas e alguns nomes, e a outra parte, a maior, com os preceitos da doutrina cristã. Atendia-se, assim, ao ensino da língua portuguesa e à cristianização dos povos “bárbaros”. A cartinha de João de Barros, *Cartinha com os preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* a mais famosa, tem uma sofisticação maior, considerando-se a exploração dos recursos visuais. É um livreto composto por 28 fólios, dos quais oito (8) são dedicados ao ensino das letras e da leitura, e vinte constam das orações. A letra que inicia cada oração vem em destaque. “Entre letras e orações: aprende-se, ao mesmo tempo, a pronunciar as letras e a rezar”. (MARIGUELA, 2011, p. 150).

Durante o século XVI e o século XVII se “alfabetizou” utilizando-se dessas cartilhas e dos catecismos. O catecismo se popularizou a partir do século XVI, ao ser impresso nas línguas vernáculas europeias, sendo essa uma decisão do Concílio de Trento (1545-1563). (BARROS, 2001, p.28).

As cartilhas tiveram uma vida longa, considerando-se que desde o século XVI foram usadas, em Portugal e em suas colônias. Até o século XIX, as cartilhas se alternaram com os catecismos, na função da aprendizagem da leitura e da doutrina cristã. As cartilhas perduraram até o século XX. O catecismo tinha também a função não só de ensinar a doutrina cristã, visando à evangelização, mas também servia para a aprendizagem da leitura. Muitos foram os catecismos distribuídos, nas colônias portuguesas, a partir do século XVI, sendo muitos deles traduzidos para os vernáculos, para que a ação evangelizadora fosse mais eficiente.

Destaca-se dos conhecidos catecismos, o de Montpellier, ou mais propriamente o catecismo da Diocese de Montpellier, pelo bispo Charency. Esse concorreu com o catecismo de Fleury - bastante usado nas aulas públicas primárias - no século XIX.<sup>2</sup> Segundo Tambara (2002, p. 40), o catecismo de Montpellier foi traduzido para o português ainda no século XVIII, “foi o instrumento de doutrinação religiosa que com maior intensidade foi utilizado em sala de aula.” Tambara acrescenta sobre a natureza dessa obra: “Como outras obras desse gênero, em determinadas edições foram agregados conteúdos de outra índole. Como atesta o reclame da primeira edição da Laemmert no Brasil”. (p. 40) Nesse reclame, é dito que nesta “novíssima edição” foram acrescentados: um *Compendio da Orthographia Portuguesa*, um resumo de *Arithmetica* e um tratado de *Geographia Universal*. (LAEMMERT, 1862).

Esse catecismo de Montpellier, durante certo tempo, foi o único compêndio usado, segundo as pesquisas de Trindade (2018), no Recolhimento de Nossa Senhora dos Humildes, em Santo Amaro da Purificação - Bahia, no século XIX, no seu Educandário. Presume-se que tenha sido adotada essa edição, com acréscimos de Ortografia, Aritmética e Geografia, além da doutrina cristã. A doutrina cristã é estudada em forma de diálogo, pergunta e resposta. Essa prática remonta aos gregos, mas foi retomada no século XVI, a partir de Lutero, com os catecismos protestantes. Depois da introdução desses impressos, a igreja católica também o instituiu. Segundo Orlando (2013, p. 162), o catecismo “Organizado em formato de perguntas e respostas, uma novidade no século XVI, visava a transmitir a mensagem e ensinar pelo diálogo os valores e as normas da igreja.”

Com as licenças necessárias, esta edição não contém os anexos referidos.

<sup>2</sup> O catecismo de Montpellier foi impresso e publicado pela primeira vez em 1702. O catecismo de Fleury, do padre e escritor francês Claude Fleury, foi publicado pela primeira vez na França, em 1679. (CHOPPIN, p. 40).

No século XIX, foram usados não só o catecismo de Montpellier, e o de Fleury, mas outros, como do Bispo do Pará<sup>3</sup> que, de certa forma, aliavam o ensino da doutrina e a aprendizagem da leitura, via memorização. Só mais para o final do século, com o método intuitivo, ou “lições de coisas”, é que a aprendizagem se distanciou da memorização.

A história do livro e a história da leitura se entrelaçam. O livro é um artefato cultural, que se apresenta com as características das sociedades em que ele circula, em cada momento histórico, constituindo, a partir dele, a história das leituras e dos leitores. Como liam as sociedades pretéritas?

Segundo está em Adriana Mariguela (2011, p. 150)<sup>4</sup>, “[...] é preciso entender o sentido de ler, na época de João de Barros, ao se considerar os métodos escolásticos e humanistas. ‘Ler, etimologicamente, é ‘ler em voz alta’, recitar, declamar, recolher, apanhar, enrolar, captar com os olhos, alude à apreensão de um conhecimento e não propriamente à alfabetização.’ É estabelecida uma relação entre o ato de leitura e a apreensão do conhecimento, tornado possível pela memorização. É assim que se aprendiam os preceitos da doutrina cristã e o latim. Era fazendo uso dessa metodologia que os jesuítas ensinavam a doutrina cristã na catequese, e que, de certa forma, predominou, como processo de ensino aprendizagem, ainda nos séculos XVIII e boa parte do XIX. Esse tipo de leitura estava longe de ser uma leitura funcional.

Darnton (1992), tratando sobre as diversas formas de se fazer leitura, diz ser esta não apenas uma habilidade, mas uma forma de estabelecer significado, devendo variar de cultura para cultura. Sobre a leitura nos séculos XVI e XVII, Darnton diz que essa “foi encarada acima de tudo como um exercício espiritual” (DARNTON, 1992, p. 218). Aludindo à Bíblia, diz ser esta abordada com temor, tanto para católicos quanto para protestantes, sendo a leitura vista como uma atividade sagrada para a maioria das pessoas. “No tempo de Lutero e Loyola, a leitura promovia o acesso à verdade absoluta.” (DARNTON, 1992, p. 220). Pode-se dizer que Lutero promoveu primeiramente esse acesso, nos tempos modernos, considerando-se que a Bíblia foi passada do latim para o vernáculo, ele mesmo a traduziu para o alemão, para que o homem comum, o povo, pudesse ter acesso às escrituras.

Sobre a leitura no século XVII, na Europa, Darnton (1992, p. 221) traz informações interessantes sobre essa atividade na Inglaterra e na França. Parte da seguinte pergunta: “Mas como liam os leitores comuns?” O autor apresenta algumas sugestões para se investigar sobre essa atividade. Uma delas é que se verifiquem as maneiras como a leitura era ensinada. Na Inglaterra, pesquisas realizadas por Spufford, segundo Darnton (1992), revelam que grande parte do aprendizado ocorria fora da escola, esse era realizado nas oficinas e nos campos, onde os trabalhadores ensinavam a si mesmos e aos outros. As crianças aprendiam primeiramente a ler, depois é que aprendiam a escrever. Na França do Antigo Regime, as cartilhas mais comuns começavam como os manuais modernos, com o alfabeto. As letras “eram consideradas como estímulos visuais para acionar a memória de um texto que já havia sido aprendido de cor – e o texto era sempre em latim”. As crianças passavam “diretamente do alfabeto para sílabas simples e daí para o *Pater Noster*, a Ave Maria, o Credo e o *Benedicite*. Tendo aprendido a reconhecer essas orações comuns, passavam para as respostas litúrgicas impressas nas brochuras padronizadas”. (DARNTON, 1992, p. 222). Como o aprendizado era em Latim, primeiramente, muitas crianças permaneciam na escola para aprender a ler em francês. Mesmo assim, diz o autor, a leitura era uma questão de reconhecimento de algo já conhecido, em vez de um processo de aquisição de um novo

<sup>3</sup> O Cônego Fernandes Pinheiro, autor do Catecismo de Doutrina Cristã. Esse catecismo foi impresso por ordem do Exmo. e Revmo. Sr. Bispo do Rio de Janeiro para uso de sua diocese, adaptado pelo Exmo. e Revmo. Sr. Bispo do Pará.

<sup>4</sup> Mariguela (2011) se reporta a Le Dü Silva (2003, p. 22).

conhecimento. Quase todas as escolas eram orientadas pela igreja, e quase todos os livros didáticos eram religiosos, em geral catecismos e livros de devoção. Essa realidade não é diferente da que existiu em Portugal e em suas colônias, haja vista a experiência que se teve com os jesuítas (1549-1759), e que permaneceu depois da expulsão deles, adentrando o século XIX.

Segundo Darnton (1992, p. 223), no século XVIII, nas famílias aristocráticas, os preceptores ensinavam as crianças a ler diretamente em francês. A maior parte das crianças

[...] aprendia a ler, ficando de pé diante do professor e recitando passagens de seja de qual fosse o texto em que conseguissem pôr as mãos, [...]. Alguns desses 'livros didáticos' iriam reaparecer à noite na *viellé*, porque eram livros populares muito vendidos na *bibliothèque blue*. Portanto, a leitura ao pé do fogo tinha algo em comum com a leitura em uma sala de aula: era uma *récita* de um texto que todos já conheciam. (DARNTON, 1992, p. 223).

O que se depreende dessa passagem é que não havia, nesse período, uma separação entre os "livros didáticos", aqueles de uso na escola e os livros que eram lidos popularmente; também como se dava a leitura, uma *récita* de um texto conhecido! Assim foi também aqui no Brasil.

No século XVIII, entram em cena os manuais de caligrafia, para a aprendizagem da escrita. Esses manuais de caligrafia eram vistos como cartilhas, pois esses além de conter instruções fundamentais para o aprendizado da escrita, neles se podia também encontrar ensinamentos sobre aritmética e religião. (SOUZA, 2012, p. 21). Embora em Portugal o primeiro livro de caligrafia registrado seja do século XVI, só no início do século XVIII é que uma maior atenção é dada à caligrafia, com a publicação de a "Nova escola para aprender a ler, escrever e contar" do jesuíta Manoel de Andrade de Figueiredo (1722).<sup>5</sup>

Diz Souza (2012) sobre os manuais de caligrafia do setecentos:

Em nível de conteúdo, o próprio título dos manuais evidenciavam os assuntos a serem estudados, e que constituíam, à época, as matérias básicas do ensino elementar: ler, escrever e contar. A esses conteúdos acrescentavam-se normas de civilidade e doutrina cristã, cabendo ao próprio calígrafo o domínio desses conteúdos, bem como a pedagogia para transmiti-los aos aprendizes. (SOUZA, 2012, p. 25)

Ao longo do século XVIII, foram os calígrafos muitos dos responsáveis pelo ensino das primeiras letras e por isso eram considerados mestres de ler, escrever e contar. Souza (2012, p. 29) diz que há estudos que comprovam que, no início do século XVIII, no Brasil, nas capitanias mais desenvolvidas como Minas, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro, havia escolas de ensino elementar que funcionavam sem a subvenção do governo, os professores eram pagos pelos pais, ou pela comunidade das vilas em que essas escolas estavam implantadas. Os calígrafos atuavam como mestres do ensino elementar.

Referindo-se à obra de Figueiredo, Silva (2002, p. 1) afirma que alguns professores régios na capitania da Bahia o possuíam. Essa "foi citada em um número razoável de testamentos e inventários".

No século XIX, se mantém esta cultura manuscrita. Os alunos entravam em contato com diferentes formas de letras para se exercitarem na leitura. Ao lado dos poucos livros que circularam na escola, na primeira metade do século XIX, e em maior quantidade na segunda metade, estavam os

---

<sup>5</sup> Figueiredo nasceu no Brasil, em 1670, estudou teologia na Universidade de Coimbra. Ordenado Padre, ficou conhecido em Lisboa como pedagogo e um dos principais mestres de leitura, de escrita e de aritmética. Sua obra foi indicada para uso nas aulas régias de primeiras letras do reino português, durante e após o período pombalino. (SILVA, 2002, p.2).



manuscritos. Os livros manuscritos ou paleógrafos perduraram durante todo o século XIX e mais da metade do século XX. Predominaram, como manuscritos, para uso de leitura corrente, contratos, certidões, cartas, ou os livros de leitura manuscrita. (BATISTA, 2002).

Sobre os compêndios, Choppin (2009, p. 32) diz que são “obras inspiradas nos tratados científicos, mas com o objetivo de assegurar a vulgarização dos conhecimentos”. Em um sentido, no caso da França, os compêndios seriam “protomanuais”.

No século XIX, principalmente na primeira metade, o que se observa, nos Relatórios dos Diretores da Instrução Pública, ou na Fala dos Presidentes da Província, é o uso indiscriminado da palavra compêndio. Assim é que na Fala do Presidente da Província, João José de Moura Magalhães, à Assembleia Legislativa, em 1848, tratando das aulas elementares, diz que estão em mau estado, devido à ignorância e negligência dos professores, pela falta de compêndios e utensílios, de unidade e de uniformidade do ensino “tudo concorre para esse deplorável atraso, em que ainda se acha a instrução elementar.” (MAGALHÃES, 1848, p. 9). O uso de compêndio é para se referir aos livros como um todo. Nesta mesma fala, diz: “Mandei admitir para o uso das Escolas o Cathecismo Historico de Fleury, compendio de sabido merecimento [...]” (MAGALHÃES, 1848, p. 12). O uso de compêndio é para se referir ao catecismo.

Em 1850, na fala do Presidente da Província, Francisco Gonçalves Martins, é dito que: “[...] o Conselho de Instrução Publica pedindo aprovação e impressão de varios compendios para uso das escolas” (MAGALHÃES, 1848, p. 12). Uso da palavra compêndio para se referir a livros, em geral.

No ano de 1854, no Relatório de Casimiro de Sena Madureira: “Não foram ainda entregues à direção dos estudos para a distribuição dos compendios de calligrafia de Wanzeler, mandados imprimir a dous annos por ser o author approved pelo Conselho de Intrucção Publica. Esta falta se tem feito muito sensível pois que não há outro que a remedee” (MADUREIRA, 1854, p.10). Como visto, o significado da palavra compêndio tem um uso mais alargado, do que foi proposto por Choppin.

Na segunda metade do século, embora ainda se utilize com frequência a palavra compêndio, essa concorre com a palavra livro, nos documentos oficiais. No Relatório de 1872, do Diretor da Instrução Pública, Dr. Francisco José da Rocha, referindo-se aos problemas da falta de mobília apropriada, de bancos, utensílios e também de livros, nas escolas públicas, diz:

São uteis e necessarios os livros, mas a creança não fará d’elles uso proveitoso sem esses outros meios de commodidade e de applicação, e até em algumas classes, em algumas idades, os livros poderiam ser temporariamente dispensados, e vantajosamente substituídos pelas *lições dos objetos*, pela construção mental da syllaba, de palavras, de phrases, como se procede nas escollas mais adiantadas da America do Norte [...] (ROCHA, 1872, p. 5).

Interessante que, neste início do decênio de 70, o Diretor da Instrução Pública, além de tratar dos livros, faz referência ao método de ensino, que irá predominar no final do século XIX, que é o intuitivo, ou “lições de coisas.”<sup>6</sup> Nesse mesmo Relatório, (ROCHA, 1872, p. 36) há uma relação de livros sob o título “Distribuição de livros pelas escholas publicas primarias”.

Na Fala do Presidente da Província, Antonio Candido da Cruz Machado, 1874, faz referências à compra de livros: “Compraram-se durante o anno os seguintes livros”.

<sup>6</sup> A obra *Lições de coisas* foi escrita pelo americano Norman Alisson Calkins (1861), e teve a tradução de Rui Barbosa (1886).

No Relatório de 1876, do Diretor da Instrução Pública, Dr. José Eduardo Freire de Carvalho (p.12) está dito: “Os livros distribuídos pelas escolas publicas tem sido os aprovados pelo Conselho Superior de Instrucção Publica.”

O que fica evidente nesses excertos de Falas de Presidentes da Província e dos Relatórios do Diretor da Instrução Pública não é apenas a utilização dos léxicos compêndios e livros, mas uma dinâmica em relação à aprovação, impressão e distribuição de livros às escolas públicas, e o estado em que essas se encontram, em relação à educação.

### **Distribuição de livros às escolas públicas. A gramática de Bernardino Martagão**

Além de material manuscrito, na primeira metade do século XIX, a aprendizagem da leitura se dá em cartilhas, nos abecedários, silabários, catecismos, livros de moral cristã etc.. Muitos são os livros que não tinham uma função pedagógica, mas foram usados como tal. É o que se percebe a partir da relação de livros que eram distribuídos na escola de ensino elementar, na Bahia. Sabe-se que eram distribuídos, mas não há informação segura de quanto desses existiam de fato em uso na sala de aula. Em algumas Falas ou Relatórios, são apresentados os livros e o quantitativo que, ou foram distribuídos nas escolas, ou serão distribuídos.

Como no Relatório do Presidente de Instrução Pública, Dr. Justiniano da Silva Gomes endereçado ao Presidente da Província, Francisco José de Sousa Soares d’Andrea, no ano de 1846, em que diz que o governo comprou cem exemplares dos primeiros cantos da Eneida pelo professor João Gualberto e incumbiu ao Conselho a distribuição, “[...] que a tem feito pelos professores e estabelecimentos a que essa leitura instruisse.” (ANDREA, 1846, p. 6).

Na Fala do Presidente da Província João José de Moura Magalhães, em 1848, à Assembleia Legislativa, esse faz referência à compra do Catecismo de Fleury e do Manual Enciclopédico de Monte Verde<sup>7</sup>:

Mandei admittir para uso das escolas o Cathecismo Fleury compendio de sabido merecimento, e muito apropriado à pequena capacidade dos alumnos, tendo sollicitado do Governo Imperial 200 exemplares, que com a maior benevolência m’os remetteo, e por intermédio do mesmo Governo pedi que effetuasse em Lisboa a compra de trezentos exemplares do Manual Encyclopedico de Monte Verde, que a Lei Provincial nº 127, com acertada escolha, determinou que fosse admittido nas Aulas primárias. Por aviso do Ministerio do Imperio de 3 de fevereiro do corrente anno sei que esta encommenda foi feita à nossa Legação em Lisboa. (MAGALHÃES, 1848, p. 12-13)

Em 1854, o Relatório da Directoria Geral de Instrucção Publica, de Casimiro de Sena Madureira, quando trata dos compêndios, faz referência à reimpressão do catecismo histórico de Fleury e diz ser “distribuído gratuitamente pelos alumnos das escolas publicas primarias e o Folheto da Sciencia do Bom Homem Ricardo<sup>8</sup>, que eh optimo compendio de leitura para os principiantes.” (MADUREIRA, 1854, p.8).

<sup>7</sup> Emílio Aquiles Monteverde. (1803-1881) português de origem, escreveu o Manual Encyclopedico, que foi amplamente adotado na Bahia, e em outras províncias, nas escolas.

<sup>8</sup> “A Sciencia do Bom Homem Ricardo, ou meios de fazer fortuna” foi escrito pelo americano B. Franklin. Traduzido em Lisboa, Typ. Soc. Propagadora dos Conhecimentos Uteis, 1825.

O Relatório de 1872 apresenta a distribuição de livros pelas escolas primárias. Na relação, há uma coluna do número do que foi distribuído e outra do número dos que existem. São, ao todo, 23, mas serão apresentados apenas 10, como no **quadro 1**.

**Quadro 1:** Distribuição de livros pelas escolas públicas.

Livros	Distribuíram-se	Existem
1º Livro de Leitura de Abílio César Borges	2.100	191
1º Livro de Leitura de Manoel Jesuíno	894	2.104
2º Livro de Leitura de Manoel Jesuíno	1.980	16
Grammatica de Manoel Agostinho	881	1.702
Grammatica de Latino Coelho	798	-
Desenho linear	1.467	1.804
Calligraphias	1.035	-
Bom Homem Ricardo	2997	2179
Cartas de ABC	3445	479
Orthographia de Araponga	2125	1262

Fonte: Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Francisco José da Rocha (1872)

Observe-se que, além dos que são distribuídos, ainda há estoque. No Relatório de Dr. Francisco José da Rocha, Diretor Geral da Instrução Pública 1872 (p. 37) há essa mesma distribuição para as escolas noturnas. As aulas noturnas são para adultos, e são praticamente os mesmos livros do curso elementar para as crianças.

O Brasil teve uma imprensa tardia. A partir de 1808, com a chegada de D. João e sua comitiva, foi criada a imprensa régia. A princípio a imprensa atendia somente aos atos e resoluções do governo imperial. Os livros que eram usados nas escolas de primeiras letras vinham de Portugal, ou eram produzidos por autores portugueses ou eram traduzidos, principalmente, da França. No início do século XIX, a impressão de livros escolares se dava no Maranhão, Minas Gerais e Pernambuco. No final do século, muitas províncias tinham já consolidado o seu sistema editorial de livros didáticos autônomos, como a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, o Rio de Janeiro etc. (TAMBARA, 2002, p. 30-32).

Quanto aos manuais que seriam adotados, as escolas ficavam sempre sujeitas ou à doação, ou ao envio, pela Assembleia Provincial, apenas daqueles que eram aprovados. Na verdade, não existiam livros em quantidade, e se criticava muito o ensino individual, pois não havia uniformidade das obras que eram usadas nas atividades escolares.

No que tange às doações, Jesus (2018) trata sobre doações de livros às escolas públicas, e verifica que muitas das correspondências sobre doação não eram de doação, mas eram ofertas de livros, por seus autores, para serem comprados. Como tinham que ser avaliados pelo Conselho da Instrução Pública, muitos não eram aceitos.

Seguem duas dessas correspondências, disponíveis no Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB), Seção de Arquivo Colonial e Provincial, que foram editadas por Jesus (2018). A primeira dessas correspondências, abaixo, trata da questão dos livros que são distribuídos e que nem sempre chegam em quantidade às escolas. A segunda correspondência trata de livros que seriam vendidos, mas não são aceitos pelo Conselho.

Transcrição 1 (JESUS, 2018, p. 79)

Ill(ustríssi)mo Ex(celentíssi)mo S(e)n(hor)  
Constando-me que por conta do Gov(ern)o,  
e p(ar)a se distribuírem pelas Escolas  
Primárias se comprarão m(ui)tos exemplares  
do Pequeno Cathecismo Histór  
ico de Fleury, obra adoptada  
como Compendio desta Escola,  
e de que se não podem prover os  
Alumnos por não existir a venda  
nesta Prov(ínci)a, vou rogar a V(ossa) Ex(celênci)a  
que daquelles exemplares, deposi  
tados em mão do Presidente do  
Conselho de Instrucção Publica,  
mande pôr à minha disposiç  
ão 20, sem os quaes he impos  
sível continuar o ensino nesta  
parte.

D(eus) G(uard)e a V(oss)a Ex(celênci)a Acta da Escho  
la Normal 2 de Ag(os)to 1848  
Ill(ustríssi)mo Ex(celentíssi)mo S(e)n(ho)r Conselheiro Presidente da Pro(vínci)a  
João Al(ve)z Portella

Transcrição 2 (JESUS, 2018, p.75):

Em resposta ao officio de  
V(ossa) Ex(celênci)a com data de 10 do cor  
rente mez, tem o Conselho  
a honra de informar a V(ossa) Ex(celênci)a,  
que não approva para uso  
das respectivas Aulas da Pro  
víncia, o Compendio de Geo  
graphia do D(outo)r Thomaz Pom  
peo de Souza Brazil.

D(eu)s Guarde a V(ossa) Ex(celênci)a Sala  
do Conselho da Instrucção  
Publica 12 de 8bro [outubro] 1853  
Ill(ustríssi)mo e Ex(celentíssi)mo S(e)n(ho)r Presidente  
da Província  
João Ant(ônio) de Vascon(celos)  
Presidente

Há uma lista de obras que foram liberadas e distribuídas nas escolas de primeiras letras, pela Assembleia Legislativa da Bahia, no ano de 1848. Algumas dessas obras tiveram uma longevidade no seu uso, na província da Bahia.

Transcrição 3 (JESUS, 2018, p. 87):

Livros que a Assembleia Legislativa da Provincia ou  
o Governo tem mandado distribuir pelas Escolas da  
Província

Cathecismo de Montpellier  
Cathecismo historico de Fleury (edição da B(ahi)a e do Rio)  
Sillabarios, maximas e taboadas em quadros in folio  
Escola Brasileira de Cairú  
Curso normal do Barão Degerando  
Simão de Nantua  
Manual enciclopédico de Monte Verde  
Deos e a Sociedade, com hum compendio appenso de arithmetica  
Compendio de Theologia exegetica trad(uzido) p(elo) P(adr)e Cajueiro  
Ensaio sobre a Constituição Divina da Igreja traduzido p(or) [...] Mariano  
O 1º Volume da Eneida de Virgilio; traducção do Professor João Geralberto Há dous exem-  
plares em [...]; a traducção completa já publicada consta de 3 vol(umes)  
Bom homem Ricardo, de Franklin.

Além destes, são ainda admittidos nas Escolas os seguintes:

Grammatica Portugueza por Figueiroa  
Grammatica de Pedro José de Figuerêdo  
Desenho Linear, de Gentil  
Cathecismo de Montpellier, edição de Paris que contem huns compendios de Orthographia, de arithmetica e de Geographia  
Thesouro da Mocidade  
Leituras juvenis  
O amigo dos Meninos  
O 1º Volume da educação familiar de Mies Edgessorth tradução do D(outo)r Paulo Araujo  
Lições de hum pae à huã filha, por Loubo  
Traslados de J. S. F. Rocha  
Thesouro de meninos  
Accidentes da infancia  
Grammatica de Lobato  
Grammatica de Martagão

Dos livros da distribuição do Governo existem em [...] no Conselho d'Instrução alguns exemplares da Theologia exegetica, e ensaio de Constituição Divina e o Cathecismo historico de Fleury, que S(ua) Ex(celênci)a mandou vir do Rio, e em tão pequeno numero, que não satisfazem à precisão das Escolas

B(ahi)a 21 de Fevereiro 1848  
Justiniano da Silva Gomes  
Presi(den)te do Conselho d' Instrucção

Interessante é que muitas dessas obras, que circularam na Bahia, também circularam em outras províncias. Segundo Tambara (2002, p. 39-40), os textos mais usados para o ensino da leitura, aqui no Brasil, no início do século XIX, foram principalmente o "Cathecismo Histórico" de Fleury e as Fábulas de Esopo. Depois foram substituídas pelo "Thesouro de meninos" de Blanchard, traduzida por Matheus José da Costa; e pelo Simão de Nantua de Jussieu. O "Thesouro de meninos" é uma obra clássica, dividida em três partes: Moral, Virtude e Civilidade. Em muitas edições foram agregados conteúdos mais técnicos e científicos. Essa foi uma tendência de meados do século XIX, agregar conteúdos, para conformar os livros, englobando praticamente todo currículo do ensino primário. Como exemplo, tem-se o "Manual enciclopédico" de Emílio Achilles Monteverde.

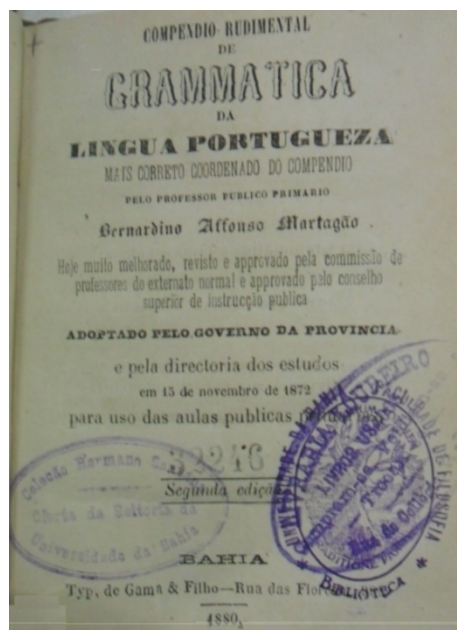
Dessa relação de livros de 1848, distribuídos às escolas na Província da Bahia, destaca-se a gramática de Martagão. Bernardino Affonso Martagão foi professor primário na Província da Bahia e teve sua gramática adotada, ao lado de outras, como se pode ver da relação das obras de 1848. Essa gramática encontra-se no setor de obras raras da Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da Universidade Federal da Bahia. É um livreto, contendo 59 páginas, cujo título é *Compendio Rudimental de Grammatica da Lingua Potugueza: pelo professor publico Bernardino Affonso Martagão*, segunda edição, 1880.

Sabe-se, também, que Martagão era professor primário. No Relatório do Diretor Geral dos Estudos, Casemiro de Sena Madureira, dirigido ao Presidente da Província da Bahia, Francisco Gonçalves Martins, no ano de 1852, está dito que:

Nenhum progresso faz a aula de que he Professor Bernardino Affonso Martagão depois que elle soffre de ophthalmia á ponto de parecer que tem se tornado chronica esta moléstia. Todavia o Professor dela não se queixa, talvez por não lhe fazer conta jubilar-se antes de 20 annos de magistério; disto tenho dado noticia a V. Exa. em meos relatórios mensaes (MARTINS, 1854, p. 9).

Isso se leva a concluir que há mais de vinte anos essa gramática deveria ser utilizada nas escolas baianas.

**Figura 1:** Contracapa da gramática de Martagão.



Pela contracapa (figura 1), ficam explicitadas as credenciais da gramática de Martagão: professor primário, e sua gramática, melhorada e revista, foi aprovada por instâncias superiores, que a qualificaram para ser adotada pelo governo da Província.

A gramática de Martagão possui o modelo das gramáticas filosóficas, de caráter lógico-racional, desenvolvidas nos séculos XVII e XVIII, e que predominaram até a primeira metade do século XIX, algumas adentrando a segunda metade do século.

Na *Introdução*, Martagão define gramática:

Grammatica é a arte que ensina a exprimir com acerto nossos pensamentos por palavras, quer fallando quer escrevendo.  
Grammatica Portugueza é a arte que ensina a fallar, ler e escrever correctamente a língua portugueza.  
Chama-se arte porque ensina os preceitos, e regras para bem ordenar a oração.  
(MARTAGÃO, 1880, p. 3)

O uso da palavra arte, para definir a gramática, está no sentido dado por Aristóteles, na Metafísica, que é o de ofício, habilidade para se fazer algo. E este é o sentido usado na tradição greco-latina e nas gramáticas filosóficas dos séculos XVIII e XIX.

A gramática de Martagão é dividida em quatro partes: *Ortographia*, *Etymologia*, *Syntaxe* e *Prosódia*, como são as gramáticas filosóficas. Segundo Fávero (2001, p. 65), essa divisão em quatro partes é herança da Idade Média, que permaneceu até o século XVI, com Nebrija e João de Barros, e vai até as gramáticas do século XIX, pelo menos da primeira metade.

Assim diz Martagão:

Divide-se a grammatica em quatro partes, que são: *Ortographia*, *Etymologia*, *Syntaxe* e *Prosódia*.

*Orthografia* é a parte da grammatica que ensina a escrever com acerto.

*Etymologia* é a que ensina a conhecer a origem e a natureza das palavras e suas propriedades.

*Syntaxe* é a que ensina a compor a oração.

*Prosodia* é a que ensina a pronunciar com acerto.

As partes da oração, consideradas em quanto ao material chamam-se vocábulos, consideradas pelo que ellas significam, chamam-se palavras e são sete: Nome Substantivo, Nome Adjectivo, Verbo, Preposição, Adverbio, Conjuncção e Interjeição.(1) (MARTAGÃO, 1880, p. 4)

Nota (1): O artigo e o particípio ficam compreendidos na classe dos adjectivos, o pronome na dos substantivos.

Essa é uma gramática que possui todas as divisões das gramáticas tradicionais, da Ortografia (e Fonética), da Pontuação, da Etimologia, (ou modernamente, da Morfologia), e da parte da Sintaxe, de forma bem condensada, com definições e poucos exemplos. É uma gramática não mitigada, pensando-se ser voltada para crianças do ensino elementar. Tudo é muito reduzido, a parte mais extensa diz respeito ao verbo, cujos paradigmas dos verbos auxiliares, regulares e irregulares são desenvolvidos. São apresentadas as formas simples e compostas.

Vão-se destacar algumas partes, de forma breve, as que estão em Souza (2015), e as que não estão. Na parte da ortografia, parece que não há separação entre a oralidade e escrita, haja vista que, na oralidade, essa diferença não é marcada, *Más* (adjetivo) e *Mas* (conjunção). No caso das três realizações do /e/, na última existe uma neutralização, no caso de átonas finais, o /e/ pronunciando-se [i].

A vogal *a* tem 2 sons, o 1º longo e forte, como *Más* (adjetivo); o 2º breve, como *Mas* (conjunção)

As vogais *e* e *o*, tem 3 sons: 1º longo e forte ou aberto, como: *Fé*, *Dó*, 2º longo e brando ou fechado, como: *Mercê*, *Avô*; o 3º mudo ou surdo, *Mate*, *Cedo*. (MARTAGÃO, 1880, p. 4)

Na parte da Etimologia, os substantivos e os adjetivos estão inseridos na categoria maior do nome. Segundo Fávero e Molina (2006, p. 76), é uma concepção dos gramáticos greco-latinos, e a distinção substantivo e adjetivo é devido à escolástica. É essa divisão que está nas gramáticas contemporâneas. Na verdade, características morfossintáticas e semântico-discursivas os aproximam.

*Nome* é toda palavra que significa as substancias, ou suas propriedades e qualidades.

O nome é ou *substantivo* ou *adjectivo*. (MARTAGÃO, 1880, p. 10).

Sobre os adjetivos, há os Determinativos e os Qualificativos. Fazem parte dos Determinativos, os artigos e pronomes (MARTAGÃO, 1880, p. 14):

Adjectivos

Os *Determinativos* são os que exprimem individualidades, como: os *Artigos* e os *Pronomes*.

Os *Pronomes* são ou *Pessoais*, ou *Possessivos*, ou *Relativos* ou *Demonstrativos*. (MARTAGÃO, 1880, p. 15)

Não só os adjetivos, artigos e pronomes são categorizados de forma diferente, nas gramáticas normativas contemporâneas; nessas, adjetivo, artigo e pronome, cada um constitui uma classe gramatical, também muda a forma de conceber. Quando o autor trata da formação do feminino, por exemplo, ele inclui os pronomes, ao lado dos adjetivos como: “[...] os acabados em *o* mudam o *o* para *a*, como *pequeno pequena*. Exceptuam-se *Judeu, Meu, Teu, Seu, Bom*, que fazem *Judia, Minha, Tua, Sua, Boa, Má*.” (MARTAGÃO, 1880, p. 17). Segundo Fávero e Molina (2006, p. 77), “Nas primeiras classificações das partes da oração, o pronome não se distinguia do artigo. Apolônio Díscolo dizia que o pronome designava objetos cuja qualidade se expressava indiretamente”.

Em muitas gramáticas do século XIX, apenas os pessoais são considerados propriamente pronomes, os demais, embora pronomes se encontram na categoria dos adjetivos, como uma classe maior.

Martagão trata *Da syntaxe* (p. 45), discriminando a Oração, o Período, a Syntaxe da Regencia Regular, da Regencia Irregular pela Ellipse; Syntaxe de Concordancia Regular; Syntaxe de Concordancia irregular, pela Syllepse; Das Figuras da Syntaxe. O autor segue a tradição gramatical, identificada em outras gramáticas, como a de Frei Caneca.

Martagão trata das seguintes figuras da syntaxe: elipse, silepse, pleonasma e hipérbato; segundo Fávero e Molina (2006, p. 79), esta é a classificação de Sánchez, na *Minerva* (1714).

Do que foi apresentado sobre a Sintaxe, vai-se destacar *A Syntaxe de Regencia Irregular pela Ellipse*. Esse título significa que o uso da elipse, o que não foi dito, é o que torna a syntaxe irregular. Desdobrado o sintagma, ou desdobrada a frase é o que seria considerado o regular, como:

Verbo da oração sem sujeito. Exemplo: Estudo, Estudas, entende-se Eu estudo. Tu estudas

Quando o verbo transitivo se achar sem complemento objectivo, este se deve entender: Exemplo: Tendo de escrever; entende-se Tenho tenção ou resolução de escrever

Quando o complemento objetivo se achar sem verbo, este se deve entender: Exemplo: Bons dias; entende-se: Deus te de bons dias

Quando qualquer adjetivo se achar sem substantivo, os bons, as honestas, este se deve entender os homens bons, as mulheres honestas

Quando uma oração for expressa por um verbo no modo subjuntivo, deve-se entender outra no indicativo que determine. Exemp.: Deus guarde a V. S. entende-se Desejo ou peço à Deus que guarde a V. S. (MARTAGÃO, 1880, p. 46)

O que se compreende hoje, com os estudos linguísticos, é que o uso da elipse ou não, em qualquer construção sintática, constitui possibilidades que a língua oferece de comunicação. Todas as realizações são legítimas. Esses exemplos no nível sintático demonstram a realização ou não da norma



padrão, estabelecida de acordo com os padrões normativos da época. As gramáticas contemporâneas, embora ainda apresentando grandes problemas em termos de descrição e prescrição, deixaram de estabelecer certas relações presentes nas gramáticas anteriores ao século XX.

### Considerações finais

Pode-se ver, do que foi brevemente exposto, como se deu o processo de distribuição de livros às escolas públicas, quais eram os livros que se usavam nessas escolas, para a aprendizagem da leitura e da escrita, e o que liam, em especial no século XIX. Em termos de funcionamento da escola, se verifica que essas não eram devidamente aparelhadas, faltava o mínimo necessário para o seu funcionamento, como assentos e livros, dentre outras necessidades materiais. As Falas dos Presidentes da Província e os Relatórios de Diretores da Instrução Pública revelam o nível dessa precariedade.

Pelos livros que circulavam, vê-se uma grande maioria voltada para a formação moral, cívica e religiosa. Os processos de alfabetização e letramento, portanto, se davam num círculo limitado de possibilidades de leitura, e por que não de linguagem? Quanto ao exercício da leitura, essa se dava, em geral, pela memorização, via repetição. Sobre a escrita, nem todas as escolas a praticavam como deveriam, faltavam os instrumentos necessários, principalmente, na primeira metade do século XIX.

E o que dizer da aprendizagem da língua padrão, exposta pela gramática normativa, e de circulação nas escolas? Pela gramática de Martagão, se vê uma metalinguagem apresentada de forma objetiva em termos de descrição e regras de uso, bem compacta, cobrindo o essencial do modelo de gramática filosófica da época. Na verdade, pouco se sabe, ou quase nada se sabe de como se dava este estudo. O que ensinava o professor? Como essas regras eram apresentadas? O que aprendiam os alunos? A concepção de língua que transparece é fora dos padrões da língua em uso, em funcionamento. As regras da morfologia estão em paradigmas fechados; as regras da sintaxe, muito artificiais, considerando-se que há uma sintaxe regular e outra irregular. Aqueles que aprenderam o padrão foram principalmente os que aprenderam em outros contextos, que não na maioria dessas escolas.

### Referências

- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Disponível em: < [http://www.academia.edu/4520970/Notassobre\\_os\\_catecismos\\_em\\_l%C3%ADnguas\\_vern%C3%A1culas\\_das\\_col%C3%B4nias\\_portuguesas\\_s%C3%A9culos\\_XVI\\_XVII](http://www.academia.edu/4520970/Notassobre_os_catecismos_em_l%C3%ADnguas_vern%C3%A1culas_das_col%C3%B4nias_portuguesas_s%C3%A9culos_XVI_XVII)>
- BATISTA, Antônio Augusto G. Livros de leitura manuscrita: elementos para a história de um manual escolar. *Comunicação oral apresentada no XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Salvador/Ba, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2 ed. 2reimp. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2016.
- CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *Revista História da Educação*. Rio Grande do Sul. v. 13, nº 27, p. 9-75, enero-abril, 2009.
- FÁVERO, Leonor L. A produção gramatical brasileira no século XIX – da gramática filosófica à gramática científica. In BARROS, Diana Luz P. (org.). *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: FAPESP/EDUSP, 2001.
- FÁVERO, Leonor L.; MOLINA, Márcia. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- JESUS, Tamires Alice Nascimento de. *"Do pedido à mercê": investigação das correspondências sobre doação de livros às escolas públicas da Bahia no século XIX ou A instrução pública na Bahia oitocentista: o que revelam as*

- correspondências sobre doação de livros às escolas públicas?* 2018, 160fl. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.
- MARIGUELA, Adriana D. Bonine. A cartinha de João de Barros como um exercício de tradução. *Revista Brasileira de Tradutores. Tradução & Comunicação*. Universidade Metodista de Piracicaba, nº 23, p. 149-170. Piracicaba, 2011.
- MARTAGÃO, Bernardino. *Compendio Rudimental de Grammatica da Lingua Portuguesa*. 2 ed. Salvador- Ba. Typ. Gama & Filho, 1880.
- ORLANDO, Evelyn de A. Os manuais de catecismo nas trilhas da educação: notas de história. *Revista História da Educação (online)*. Porto Alegre. v. 17, nº 41, set/dez, 2013.
- OTA, Ivete Aparecida da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educar*, Curitiba nº 35, p. 211-221, Editora UFPR, 2009.
- PINTO, Américo Cortez. *Da famosa arte da imprimissão*. Lisboa: Editora Ulisseia LTDA, 1948.
- SILVA, José Carlos A. "A Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar" (1722), cartilha para uso no ensino das primeiras letras nas escolas setecentistas do reino e das suas colônias. In II Encontro Internacional de História Colonial, 2008, Natal-Rn. *ANAIIS* do II Encontro Internacional de História Colonial, Caicó – RN, 2008.
- SOUZA, Antonio Wilson Silva. Manuais de caligrafia no Brasil do século XVIII: caminhos e concepções do desenho. In TRINCHÃO, Gláucia Maria C. (org.). *Do desenho das belas letras à livre expressão no desenho da escrita*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- SOUZA, Emília Helena Portella Monteiro de. Manuais de ensino de língua portuguesa na província da Bahia no século XIX. *Revista Domínios de Linguagem*. Uberlândia. MG. 4º trimestre, 2015, v. 9, nº 4. P. 43-63.
- TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da educação*. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel., 2002. p. 25-52.
- TRINDADE, Carolina Antonia S. *Escolarizar para civilizar: o Recolhimento de Nossa Senhora dos humildes em Santo Amaro da Purificação – Bahia, século XIX*. 2018. 192 fl. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

## Fontes

- APEB.** Fundo Instrução Pública. Maço: 1039. Presidência da Província Instrução Pública. Compendios Didacticos, 1868-1876.
- APEB.** Catálogo Arquivos Coloniais e Provinciais. Inventário dos documentos da província. Outros Fundos. 3ª Parte. Instrução Pública. Série Educação. Documento nº 6051, Relatórios da Diretoria Geral dos Estudos e Presidência da Província, p. 70.
- APEB.** Livro de lançamento de entrada e saída de livros fornecidos as escolhas publicas. 1880. Catálogo Arquivos Coloniais e Provinciais. Inventário dos Documentos da Província. Outros Fundos - 3a. Parte. Instrução pública. série Educação. Código de registro: 6566-1.
- Falla** que recitou o presidente da provincia da Bahia, João José de Moura Magalhães, na abertura da Assembléa Provincial da mesma provincial no 1º de março de 1848. Bahia, Typ. Constitucional de Vicente Ribeiro Moreira, 1848. Disponível em [www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia](http://www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia). Acesso em 05 set. 2018.
- Falla** com que o exm. sr. Francisco Gonçalves Martins abriu a 1ª sessão da vigésima legislatura da Assembléa Legislativa Provincial, no dia 1º de março de 1850. Bahia Typ. do Correio da Bahia, 1850. Disponível em [www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia](http://www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia). Acesso em 05 set. 2018.
- Falla** com que o exm. sr. Antonio Candido da Cruz Machado abriu a 1ª sessão da vigésima legislatura da Assembléa Legislativa Provincial, no dia 1º de março de 1874. Bahia Typ. do Correio da Bahia, 1874. Disponível em [www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia](http://www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia). Acesso em 05 set. 2018.
- Relatório** com que o excelentíssimo senhor dr. Justiniano da Silva Gomes, abriu a 2ª sessão da 20ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de março de 1846. Typ. do Jornal da Bahia, 1854. Disponível em [www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia](http://www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia). Acesso em 05 set. 1846.
- Relatório** com que o excelentíssimo senhor dr. Casimiro de Sena Madureira, abriu a 2ª sessão da 20ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de março de 1854. Typ. do Jornal da Bahia, 1854. Disponível em [www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia](http://www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia). Acesso em 05 set. 1854.
- Relatório** com que o (excelentíssimo) diretor da Instrução Pública dr. Francisco José da Rocha, abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de maio de 1872. Bahia Typ. do Correio da Bahia, 1872. Disponível em [www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia](http://www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia). Acesso em 05 set. 2018.
- Relatório** com que o excelentíssimo senhor presidente da província, José Eduardo Freire de Carvalho, abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de maio de 1876. Bahia Typ. do Correio da Bahia, 1876. Disponível em [www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia](http://www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia). Acesso em 05 set. 2018.

Recebido em 30/09/2018  
e aprovado em 05/12/2018.



# A história social do português do Brasil e o preconceito linguístico<sup>1</sup>

## The social history of Brazil's Portuguese and linguistic prejudice

Silvana Silva de Farias Araújo<sup>2</sup>  
Nilton Carlos Carmo Sousa<sup>3</sup>

**Resumo:** A ideia central deste texto gira em torno de questões sócio-históricas que estão na base da formação e da caracterização atual do português do Brasil (PB), a exemplo dos contatos linguísticos e dos processos tardios de urbanização e de escolarização. No decorrer do texto, discutimos como a sócio-história do PB gerou reflexos consideráveis na realidade sociolinguística brasileira, com sérias implicações nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas. Para discutir essas questões são focalizados temas da Sociolinguística (Variacionista e Educacional) e da Linguística do Contato. Concluímos que há um enraizamento social no preconceito linguístico, havendo variantes linguísticas "toleradas" no ambiente escolar, ainda que não sejam as formas padrão, e outras totalmente repudiadas, algo que perpassa pelas formulações teóricas labovianas, notadamente as que tratam dos indicadores, marcadores e estereótipos (LABOV, 2008[1972]).

**Palavras-chave:** História social do português do Brasil; Ensino de Língua Portuguesa; Preconceito linguístico.

**Abstract:** The central idea of this text revolves around socio-historical issues that are the basis of the formation and the current characterization of Brazilian Portuguese (PB), such as language contacts and late urbanization and schooling processes. In the course of the text, we discuss how the socio-history of PB generated considerable reflexes in Brazilian sociolinguistic reality, with serious implications in teaching-learning practices of Portuguese Language in schools. In order to discuss these issues, the topics of Sociolinguistics (Variationist and Educational) and Linguistics of the Contact are focused. We conclude that there is a social rootedness in linguistic prejudice, and there are linguistic variants "tolerated" in the school environment, even though they are not the standard forms, and others totally repudiates, something that runs through theoretical Labovian formulations, especially those dealing with stereotypes, markers and indicators (LABOV, 2008 [1972]).

**Keywords:** Social history of Brazil's Portuguese; Portuguese language teaching; Linguistic prejudice.

### Introdução

<sup>1</sup> Este texto é dedicado a todos os nossos alunos que sempre nos instigaram e instigam a pensarmos a complexidade que é ensinar o português em um país com velhas concepções sobre o que é ser professor de Português. Salientamos ainda que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pós-doutoranda, com bolsa PDJ/CNPq, desenvolvendo plano de trabalho sobre documentação de comunidades rurais afro-brasileiras na Bahia e em Sergipe, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: silvana.uefs.2014@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestrando em Estudos linguísticos (PPGEL/UEFS/CAPES). E-mail: nccsousa@hotmail.com.

O Brasil é um país onde, atualmente, o português é a língua majoritária, não sendo, obviamente, o único idioma falado em seu imenso território. Historicamente, sabemos que havia nesse país de dimensões continentais uma espécie de “babel linguística”, cujos matizes eram pintados pelas diversas línguas indígenas e africanas que aqui conviveram em suas mais sinuosas relações com a língua portuguesa e, mais tarde, com as faladas pelos imigrantes europeus e asiáticos.

Paralelamente às diversas situações de contatos linguísticos ocorridos no Brasil, houve situações de conflitos das mais diversas ordens, dentre os quais se destacam, neste texto, os que envolvem questões ideológicas em torno da supremacia de uma língua ou de uma variedade em detrimento de outras.

No que diz respeito aos conflitos relacionados à hegemonia da língua portuguesa em relação a tantas outras que havia no Brasil, faz-se necessário entender a história social linguística brasileira. Em linhas gerais, defendemos que os conflitos linguísticos existentes hoje e ontem no espaço brasileiro só podem ser bem compreendidos quando há uma reflexão sobre o contexto sócio-histórico que possibilitou que uma cultura se tornasse hegemônica em relação a outras. Nesse sentido, é indispensável refletir sobre a vinda forçada de africanos escravizados – sob as mais cruéis ações humanas –, fato que se somou às mazelas cometidas para com os indígenas que habitavam o Brasil no período de criação da nação brasileira.

Assim, em um país em que políticas linguísticas não são prioritárias, a disciplina Língua Portuguesa só poderia ser alvo constante de críticas. Professores, linguistas, pedagogos, estudantes e pessoas de modo geral, frequentemente, abordam questões referentes ao artificialismo presente nas aulas desse componente curricular, criticando uma prática de ensino pouco produtiva para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, bem como uma prática que desconsidera e discrimina a realidade sociocultural dos educandos. Nessas discussões, apontam-se, por exemplo, a ênfase excessiva no ensino de uma gramática anacrônica e descontextualizada, bem como a tímida presença do texto nas salas de aula, o que leva a um ineficiente trabalho com a leitura e a escrita. Observa-se que tais discussões, em sua grande maioria, são fruto de pesquisas realizadas em escolas urbanas, sem se considerar as especificidades das escolas do campo, algo que pode ser revelador da pouca sensibilidade a uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2005) e do desconhecimento das possibilidades de diálogo entre culturas e linguagens.

Feitas essas primeiras colocações, torna-se imperioso discorrer sobre alguns fatos da história social do português do Brasil que alicerçam os preconceitos e as atrocidades que se cometem atualmente nos mais diversos espaços brasileiros, a exemplo dos escolares. Assim, trazemos à tona, na próxima seção, algumas questões, como a colonização brasileira e o conseqüente contato entre línguas dela decorrente, o elitismo da sociedade “urbanocêntrica” e as raízes do preconceito social e linguístico brasileiro.

## A constituição e a caracterização atual do português brasileiro<sup>4</sup>

O português do Brasil tem origens que perpassam pelo chamado PE (português europeu). Sabe-se, entretanto, que, principalmente, nos três primeiros séculos de colonização do Brasil, o contato étnico entre portugueses, africanos e autóctones foi intenso, o que gerou nos termos de Mattos e Silva (1993, p. 77) um “multilinguismo generalizado”.

Diante desse contexto de formação sócio-histórica do povo brasileiro e, conseqüentemente, do PB (português brasileiro), afirma-se que as variações e as mudanças linguísticas que acontecem nessa variedade da língua portuguesa podem ser explicadas com base no contato linguístico<sup>5</sup>. É claro que ainda existem relações entre PB e PE, mas as mudanças linguísticas não podem ser justificadas como fruto da evolução interna das línguas, desconsiderando o contexto sócio-histórico, pois, segundo Labov (1972 [1965] apud MATTOS E SILVA, 2008, p. 176), “a mudança linguística não pode ser explicada por argumentos puramente internos dentro do sistema; mesmo se externas, as relações sociolinguísticas são reconhecidas como fatores condicionadores adicionais”.

A respeito da relação entre *língua e sociedade*, no que diz respeito à formação do PB, é interessante compreender o contexto mais amplo, por isso, a seguir, a partir da citação de Lucchesi (2017, p. 349), será possível elucidá-lo, considerando os diferentes povos imbricados e suas respectivas línguas:

Estima-se que mais de mil línguas indígenas eram faladas no território brasileiro no início do século XVI (Rodrigues 1993), e mais de duzentas línguas africanas foram introduzidas no país pelo tráfico negreiro, entre 1550 e 1850 (Petter 2006). Assim, durante quase dois séculos, o português foi apenas uma das muitas línguas faladas no território brasileiro. Porém, hoje cerca de 98% da população tem o português como língua materna, conquanto o Brasil seja também, e paradoxalmente, um dos países de maior diversidade linguística do planeta, com centenas de línguas indígenas pertencentes a cinco famílias tipologicamente diferenciadas (embora a maioria esteja em vias de desaparecimento) e dezenas de língua de imigração. Como toda essa diversidade linguística se concentra em apenas dois por cento de sua população (Lucchesi 2015a), justifica-se a definição de Mattos e Silva de “multilinguismo localizado”. Portanto, a história sociolinguística do Brasil tem em seu cerne um violento processo de homogeneização linguística, embora a clivagem étnica que marca a formação da sociedade brasileira ainda se reflita em sua atual *polarização sociolinguística* (Lucchesi 2015b). (LUCCHESI, 2017, p. 349).

Diante desse contexto de formação sócio-histórica do português brasileiro, Lucchesi (2000; 2002; 2015) apresenta a tese de que o PB não é somente heterogêneo, mas polarizado. Segundo o autor, na realidade linguística brasileira, pode-se pensar em *norma culta e norma popular*. Como se viu, a norma popular é originada na aquisição “imperfeita” do português, por isso os seus utentes tendem a não seguir as regras da norma padrão. Os falantes da norma culta, por outro lado, que também não seguem todas as regras da norma padrão, são escolarizados e seus dialetos não são estigmatizados nem desprestigiados socialmente.

<sup>4</sup> Alguns trechos e ideias presentes nesta e nas seções seguintes serão publicadas, posteriormente, na dissertação em andamento intitulada *A concordância verbal no continuum rural-urbano: uma análise sociolinguística da fala de estudantes do município de Tucano-BA* (SOUSA, no prelo), financiada pela CAPES.

<sup>5</sup> Os linguistas que defendem a teoria da deriva linguística, por outro lado, tentam explicar as variações e as mudanças linguísticas, defendendo a ideia de que há uma predeterminação para elas acontecerem, encarando o contato como um fator que aligeirou as mudanças e não como um fator condicionador para elas acontecerem (NARO; SCHERRE, 2007).

Ainda de acordo com Lucchesi (2002), “o termo NORMA comporta, como já foi enfatizado pela literatura existente, dois conceitos distintos (cf., por exemplo, Alain Rey, 1972).”: o conceito que trata da ideia do que é normativo, uma regra a ser seguida; e o conceito do que é normal, espontâneo. Essa questão é pensada por Lucchesi (2002), que destaca a divisão *normas objetiva e subjetiva*. As normas culta e popular, por representarem a fala real das pessoas, figuram no grupo da norma objetiva, por sua funcionalidade, enquanto a norma padrão pertence ao grupo da norma subjetiva, uma vez que se refere ao normativo que não é seguido pelos falantes de uma comunidade de fala.

Nesse contexto, a partir dessa breve contextualização sobre a formação sócio-histórica do português brasileiro, bem como da polarização linguística, na próxima, discutem-se o contato entre línguas, importante fator para a formação do PB, e o processo de escolarização no Brasil.

### **O contato linguístico e o processo de escolarização no Brasil: breves considerações**

A visão de que as variações que ocorrem no PB podem ser explicadas pela formação sócio-histórica da língua, no que tange, sobretudo, à questão do contato e à forma como os africanos trazidos à força para o Brasil adquiriram o português é fortemente defendida por Lucchesi (1999; 2001; 2002; 2009; 2015; 2017). Além dele, outros tantos pesquisadores defendem essa tese, como, por exemplo, Mattos e Silva (2001).

Segundo Lucchesi (2015, p. 93), “apesar de reunir condições sócio-históricas, em princípio, muito propícias à criouliização da língua do colonizador europeu, não ocorreu no Brasil um processo estável, duradouro e representativo de criouliização da língua portuguesa.”, isto é, os filhos de falantes das línguas africanas aprenderam o português como L1, língua segunda de seus pais, mas não criaram uma gramática original, como acontece nos casos de criouliização. (ROUGÉ, 2008 apud LUCCHESI, 2015, p. 94). Dessa forma, constata-se que o contato linguístico contribuiu e contribui para as variações e mudanças no PB, a exemplo da mudança no paradigma verbal, mas não se pode dizer que é apenas essa questão sócio-histórica que condiciona a mudança, haja vista existirem condicionadores internos também, além de outros fatores socioculturais.

Dando continuidade à discussão sobre a história do contato linguístico no Brasil, Lucchesi (2015) aponta que esse processo provocou a polarização sociolinguística do PB. Segundo o autor, houve, inicialmente, a polarização entre *português* e *línguas gerais indígenas*, visto que os índios foram os primeiros a serem escravizados pelos colonizadores. Depois, houve a polarização entre *português* e *línguas africanas*, sobretudo as línguas da família banto. E, em seguida, a polarização entre *português* e *suas variedades defectivas faladas por índios e africanos*. Atualmente, a polarização se dá entre *as variedades cultas do PB*, faladas por pessoas altamente escolarizadas, e *as variedades populares*, faladas por pessoas pouco ou não escolarizadas.

A partir desse contexto, pensando nas normas cultas e populares, respectivamente, pode-se dizer que há duas histórias que lançam luzes para a discussão sobre a formação e estágio atual dessas normas: a história da escolarização no Brasil e a história do contato linguístico. A seguir, aborda-se, brevemente, a história da escolarização.

Sabe-se que, mesmo atualmente, o Brasil possui baixos índices de educação. No início da colonização e, posteriormente, no Império, não foi diferente. As diferenças no campo educacional entre Brasil e Portugal eram bastante significativas e talvez por isso haja um fosso tão grande entre a norma culta (aprendida na escola) e a norma popular (adquirida na infância). Segundo Araujo (2005, p. 34), o *déficit* na educação, atualmente, deve ser “um reflexo das políticas educacionais elitistas vigentes no Brasil, desde os inícios de sua colonização.”

Compreende-se que a escolarização é um fator importante para o domínio da norma culta, o que permite afirmar que a ausência de escolarização acarretou uma variedade diferente do português europeu, gerando, dessa forma, as variedades populares, hoje faladas por pessoas pouco escolarizadas e com poucos recursos sociais e financeiros. Por outro lado, a elite da Colônia e do Império, representantes da variedade do português de Portugal, vindos para o Brasil em busca de mais riquezas, quando aqui tiveram seus filhos, estes receberam, em grande medida, educação e adquiriram a variante culta da língua.

Assim, é preciso considerar que a história da educação no Brasil não foi e não é democrática, basta pensarmos no contexto apresentado no parágrafo anterior e refletir sobre as reais condições da educação pública, hoje, no Brasil.

Segundo Geraldi (1991 apud MATTOS E SILVA, 2017 [1995], p. 32-33),

Antigamente, os professores eram da 'elite' cultural e os alunos, da 'elite' social; os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas; aprendiam muito com professores altamente capazes por vocação e, sobretudo, pelas condições favoráveis, saúde, alimentação, farta possibilidade de leitura. Nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi da ordem de um milhão e meio de crianças. Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se 'democratizava', porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições. O aumento do número de estudantes exigiu, em contrapartida, maior quantidade de professores. Onde buscá-los?

A democratização do ensino é, pois, na verdade, a pseudodemocratização, uma vez que as escolas passaram a receber, a matricular os alunos, e a educação, que até então funcionava relativamente bem, deixou de funcionar, pois a preocupação passou a ser, na maioria das vezes, com a quantidade em vez da qualidade. Além disso, onde encontrar tantos professores capacitados? Segundo Mattos e Silva (2017 [1995], p. 34), “As escolas que nos tempos que correm são “pensadas para o povo”, tornam-se, de fato, contra o povo, uma vez que o fracasso está diretamente correlacionado à origem social.” Ou seja, mesmo com a mudança dos regimes no Brasil, continua-se “reproduzindo o mesmo sistema de oligarquias dominantes, que detêm os mesmos direitos, em desaproveito dos outros, mesmo que mudados os senhores.” (MATTOS E SILVA, 2017 [1995], p. 34-35).

Enfim, ter acesso à educação formal não significa dizer que é ter a mesma oportunidade de aprendizagem, haja vista existir um *déficit* proeminente na educação pública brasileira e, por outro lado, existirem escolas particulares trabalhando em favor da educação dos filhos da elite brasileira contemporânea.

Correlacionar questões educacionais a questões sobre a história sociolinguística brasileira tem levado a importantes resultados. Nesse sentido, os princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística

Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005) e também do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) para o estudo do português brasileiro (PB), centrando a discussão no *continuum* rural-urbano, são muito pertinentes para se entender a realidade sociolinguística brasileira. Essa questão é abordada na seção seguinte.

### **A realidade sociolinguística brasileira vista sob a ótica dos três *continua***

Os *continua* propostos por Bortoni-Ricardo (2005), para Faraco (2008, p. 44), representam o modelo mais adequado para o registro da diversidade linguística brasileira. Segundo o autor, a teorização de Bortoni-Ricardo (2005) vai além dos cortes dicotômicos já realizados, como “português culto/português popular” (FARACO, 2008, p. 44) e, por isso, se aproxima mais da tentativa de dar conta da realidade linguística brasileira.

No que se refere aos *continua*, são eles: de urbanização ou rural-urbano, de oralidade-letramento e de monitoração estilística. Referente ao *continuum* rural-urbano, Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que numa linha imaginária há duas extremidades: num extremo se encontram as variedades rurais isoladas; no meio da linha, uma área rurbana (onde coabitam os dialetos rurais e urbanos) e no outro extremo, as variedades urbanas padronizadas. A citação seguinte melhor explicita essa afirmação:

Enquanto os falares rurais ficavam muito isolados pelas dificuldades geográficas de acesso, como rios e montanhas, e pela falta de meios de comunicação, as comunidades urbanas sofriam a influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola. Nas cidades também se desenvolvia o comércio e, depois, a indústria; ali se instalavam as repartições públicas civis e militares, as organizações religiosas e outras instituições sociais que são depositárias e implementadoras de culturas de letramento. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-52).

Como é possível perceber, as comunidades rurais não tiveram condições propícias de acesso à norma culta da língua. Com a globalização, esse panorama se modificou e hoje as comunidades rurais estão, em sua maioria, expostas às mídias e seus moradores frequentam as escolas, instituições formais do ensino de língua. De qualquer forma, mesmo tendo havido modificações no panorama elencado pela autora na citação acima, não se pode apagar o que foi vivido por essas comunidades rurais e, simplesmente, argumentar a favor da padronização linguística em comunidades rurais e urbanas, obrigando as pessoas a seguirem todas as suas normas gramaticais. Por isso, é fundamental compreender as variações, sejam lexicais, morfossintáticas, de qualquer ordem, que se apresentam nessas comunidades e perceber, ainda, a influência das questões sócio-históricas para a língua nas comunidades, isto é, discutir questões socioculturais que estão diretamente ligadas às questões linguísticas.

A respeito do *continuum* oralidade-letramento, Bortoni-Ricardo (2004) destaca, na linha imaginária, que, numa extremidade há os eventos de oralidade, que nada têm a ver com as influências da escrita, e na outra, os eventos de letramento, que são pautados nas influências da escrita. De acordo com a autora, “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62) e que um evento que é, originalmente, considerado de letramento, isto é, que se pauta em textos escritos, “pode ser permeado de minieventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).



No que diz respeito ao *continuum* de monitoração estilística, Bortoni-Ricardo (2004) argumenta sobre menos monitoração e mais monitoração, que são os dois constituintes da linha imaginária desse *continuum*. Segundo a autora, há situações que “exigem muita atenção do falante” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62), o que demarca mais monitoração e que estão diretamente ligadas ao ambiente, ao interlocutor e ao tópico da conversa, fatores que desencadeiam a monitoração do estilo.

Dessa maneira, compreendendo a importância dos três *continua* propostos por Bortoni-Ricardo (2005), vale destacar que eles se entrecruzam (FARACO, 2008), à medida que, numa análise, é possível perceber se a fala de um determinado informante é mais rural ou mais urbana, se é mais letrada ou mais oral e, ainda, se é mais monitorada ou menos monitorada. Esse trabalho é realizado, inclusive, por Bortoni-Ricardo (2004, p. 64), a partir de dados coletadas em Brazlândia.

Nesse sentido, detendo-nos mais no *continuum* rural-urbano, cabe salientar que como se sabe, a urbanização no Brasil aconteceu tardiamente se comparada à de países da Europa, que deram início a esse processo no final da Idade Média, adiantando-o no século XVII e consolidando-o no século XIX (BORTONI-RICARDO, 2011[1985], p. 11). A autora, apoiando-se em dados do IBGE, argumenta que, no Brasil, porém, a urbanização é impulsionada a partir do século XX, levando a população brasileira que, até a década de 1950, era predominantemente rural, passasse a ser prioritariamente urbana a partir da década de 1980.

Assim, com o crescente fluxo de migração do campo para a cidade, nota-se que o país começa a deixar de ser rural para se tornar urbano. Sem dúvida, a falta de políticas voltadas ao campo contribuiu para o intenso fluxo migratório e para a falsa ideia de que o meio rural é um espaço sem perspectiva de futuro, predestinado, portanto, a desaparecer.

Diante dessa transformação social, a língua também sofreu interferências, visto que houve a institucionalização da língua portuguesa, a estratificação social do Brasil Colônia e o processo de urbanização. Esses aspectos são elucidados por Bortoni-Ricardo (2011, p. 30) como fatores que podem explicar o fenômeno da padronização da língua no Brasil, além, é claro, do fator demográfico.

A respeito da padronização da língua, Bortoni-Ricardo (2011, p. 32) salienta sua coocorrência com o processo de urbanização, uma vez que, com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, houve não só o desenvolvimento da cidade, mas “a difusão da língua padrão e da cultura cosmopolita”, mostrando que “o acesso à leitura e à escrita correu paralelo no Brasil ao processo de urbanização” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 33).

Assim, nota-se, de fato, a relevância em discutir o *continuum* rural-urbano, haja vista a urbanização ser um excelente mote para tratar de mudanças sociais e, conseqüentemente, linguísticas.

De acordo com os parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 92), “toda sede de município ou distrito, independentemente do tamanho e das características das atividades produtivas de sua população” é considerada uma área urbana. Se considerados esses critérios, todos os municípios brasileiros são zonas urbanas. Entretanto, é válido ponderar e lançar mão dos parâmetros estabelecidos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) os quais estabelecem que para um município ser considerado urbano deve “apresentar uma densidade demográfica de 150 habitantes/km<sup>2</sup> e uma população nunca menor que 50 mil habitantes.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 92).

Nesse sentido, devemos considerar que há municípios urbanos que mantêm fortes relações com o campo, o que nos faz pensar nas comunidades “rurbanas”, que, em linhas gerais, podem ser entendidas como comunidades que, apesar de estarem localizadas em espaços urbanos, os seus membros cultivam hábitos rurais, dentre esses, traços linguísticos típicos de moradores de áreas rurais. Desse modo, devemos pensar que o delineamento *rural x urbano* não se esgota na divisão temporal da mobilidade geográfica acelerada no século XX, pois como assinalam Ribeiro e Lacerda (2013, p. 95), “A divisão também é social, e, até hoje, há comunidades rurais que não se urbanizaram, que continuam no ritmo colonial. E isso não ocorre só no “sertão”, em virtude do isolamento geográfico; isso também é motivado pelo isolamento social [...]”. Sobre essa questão, temos que refletir sobre a natureza das variantes linguísticas, a fim de pensarmos em classificar um falar como “rural” ou “urbano”.

### **O entrelaçamento: história social e preconceito linguístico no PB**

Referente ao valor social da variação, no que tange à relação entre língua e sociedade, Gnerre (1985, p. 4) afirma que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” Assim, percebe-se que a variação diastrática está diretamente ligada ao poder da linguagem, ou melhor, ao poder de quem emite a linguagem, uma vez que os sujeitos falantes demonstram sua classe social a partir de sua fala também. Do mesmo modo, não se pode esquecer que algumas variantes típicas de variedades

sociais surgem motivadas por variantes rurais, isto é, variação diatópica transformando-se em variação diastrática.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2011[1985], p. 22), “a maior parte dos traços não padrão da língua caracterizam uma estratificação gradual e não descontínua”. Seguindo essa linha de pensamento, Wolfram e Fasold (1974 apud BORTONI-RICARDO, 2011[1985], p. 22-23) afirmam que:

As variáveis que são diagnósticos sociais para uma dada população não se correlacionam com *status* social da mesma forma. Diferenças na descontinuidade da correlação nos levaram a distinguir entre o que temos chamado estratificação descontínua/[abrupta] e gradual. A estratificação gradual refere-se a um aumento progressivo na frequência de ocorrências de uma variante quando associada a vários grupos sociais... [quando] nenhum desses grupos mostra uma frequência significativamente maior e discrepante dos outros... Mas há outras variáveis que indicam uma descontinuidade entre grupos sociais contíguos [...] no caso dessa última estratificação, encontram-se padrões bem definidos de correção em termos das principais classes sociais; já a estratificação gradual não revela a mesma distribuição descontínua.

Assim, dito de forma sucinta, os traços graduais dizem respeito a usos linguísticos que podem ser alocados em quaisquer polos dos *continua* aludidos acima, a saber, situações pouco e muito monitoradas; nos falares rurais e nos urbanos; na fala de escolarizados e de analfabetos. Já os traços descontínuos referem-se, ao contrário, aos que, devido à valoração social negativa que carregam, são utilizados em algumas situações e, nesse caso, os primeiro item dos pares ilustrados anteriormente as ilustram (situações pouco monitoradas, nos falares rurais e na fala de pessoas pouco escolarizadas). No quadro seguinte, resume-se em linhas gerais, o pensamento de Bortoni-Ricardo (2005) sobre os traços graduais e descontínuos.

**Quadro 1:** Particularidades dos traços graduais e descontínuos

<b>TRAÇOS GRADUAIS</b>	<b>TRAÇOS DESCONTÍNUOS</b>
Típicos de todas as variedades	Típicos das variedades rurais
São estigmatizados em menor grau pela sociedade urbana (grosso modo, não gera estigma)	São estigmatizados em maior grau pela sociedade urbana

Diante dessas duas marcantes características, Bortoni-Ricardo (2004, p. 54) classifica alguns itens em traço gradual e traço descontínuo, explicando a classificação e esclarecendo que é preliminar, uma vez que para uma classificação mais definitiva é necessário conhecer mais as características do português brasileiro (quadro 2).

**Quadro 2:** Análise de palavras em traço gradual ou descontínuo

Nº	EXEMPLO	TRAÇO GRADUAL	TRAÇO DESCONTÍNUO
01	Inté		XXXXXX

02	limoero	XXXXXX	
03	prantei		XXXXXX
04	artura		XXXXXX
05	Ocê	XXXXXX	
06	ponhei		XXXXXX
07	dos vento	XXXXXX	
08	Sor		XXXXXX
09	dexei	XXXXXX	
10	Tive	XXXXXX	
11	dibaxo	XXXXXX	
12	uma foia		XXXXXX
13	percisá		XXXXXX
14	Muié		XXXXXX
15	dispois		XXXXXX

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 54).

Percebe-se que, dos exemplos apresentados, a maior ênfase dada pela autora concerne a fenômenos fonético-fonológicos. Nenhum representa a concordância verbal, por exemplo, embora seja um tema marcado socialmente, tendo optado a autora por trazer exemplo da concordância nominal variável. Bortoni-Ricardo (2008), todavia, discute a significação social da concordância verbal, em outros trechos, e responde à seguinte questão: a variação na concordância verbal é um traço gradual ou descontínuo?

A autora demonstrou que alunos universitários notam a falta de flexão na 3ª pessoa do plural (P6), enquanto os alunos da 6ª série não. Além disso, concluiu que a percepção de traço gradual e descontínuo varia a depender da frequência da regra e que em alguns casos trata-se de um traço gradual e em outros, de traços descontínuos. Nos ambientes em que é mais notada e menos frequente, como no ambiente universitário, a falta de concordância é, sem dúvida, um traço descontínuo.

Sobre o uso da concordância verbal não padrão com a primeira e terceira pessoas do plural, isto é, sobre o uso da variante sem marcas explícitas de plural, podemos afirmar que essas ainda se constituem um caso de *estereótipo sociolinguístico*,<sup>6</sup> em comunidades urbanas, letradas e em contextos monitorados, sendo, pois, um traço descontínuo, notadamente nos contextos linguísticos mais salientes, como, por exemplo, quando a forma verbal está próxima do sujeito e é mais saliente fonicamente, contextos amplamente apontados como favorecedores da marcação explícita de plural. Essas são questões relacionadas aos estudos de percepção sociolinguística e que podem se valer da saliência sociocognitiva

<sup>6</sup> Por estereótipo, usamos a conceituação de Labov (2008 [1972], p.210-212), entendendo que os falantes de maior *status* social na comunidade de fala rejeitam uma mudança, estigmatizando a forma inovadora, dando início a *mudanças vindas de cima*, adquirindo aquela forma o caráter de **estereótipo**.

como fator explanatório, como bem explicitam Freitag (2018) e Freitag, Cardoso e Pinheiro (2018), mas que, por ora, foge ao escopo deste trabalho.

Os resultados apresentados nas tabelas 1 e 2 demonstram, por exemplo, que o uso variável da concordância verbal é bastante diferenciado a depender do nível de escolaridade dos falantes, sendo importante para demonstrar o hiato que há entre as normas cultas e populares.

**Tabela 1:** Aplicação da regra padrão de concordância verbal com P4 segundo a variável escolaridade do informante no português feirense

Escolaridade	Ocorrências/ total	Frequência	Peso Relativo
Baixa ou nenhuma	22/40	55%	.000
Superior	111/112	99.1%	.992
Total de ocorrências	133/152	87.5%	

Fonte: Araújo (2016, p. 37).

**Tabela 2:** Uso da variante não padrão da concordância verbal com a terceira pessoa do plural na fala de Feira de Santana

	Nº de aplic/total	Percentual
Concordância não padrão na fala popular	989/1310	75.5%
Concordância não padrão na fala culta	40/659	6.1%

Fonte: Araújo (2014, p. 244) - adaptada.

Como se depreende a partir dos resultados expostos nas tabelas 1 e 2, a escolaridade é uma variável muito atuante no uso da concordância verbal. Nessa perspectiva, a questão que se coloca é como o professor vai trabalhar as normatizações de usos linguísticos. Geralmente, essa questão perpassa pelo viés do preconceito linguístico. Na próxima seção, discorreremos sobre essas questões.

### Diversidade linguística e escola

Nos Estados Unidos, a Sociolinguística, desde o seu surgimento, preocupou-se com "o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais." (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 218), tanto na sua vertente quantitativa quanto na qualitativa. No Brasil, não obstante a presença do campo da Sociolinguística Educacional, ainda se vê poucos avanços nessa área, conforme assinala Freitag (2016, p.458): "O impacto educacional advindo da abordagem sociolinguística de orientação variacionista ainda não se faz presente na sociedade brasileira do mesmo modo como aconteceu nos Estados Unidos".

A Sociolinguística Educacional está voltada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a reflexão sobre a língua, no sentido de problematizar o objeto de estudo das aulas de português. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), os professores deveriam ter como foco em suas aulas o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, conscientizando-os das implicações sociais de suas escolhas linguísticas.

Nesse sentido, é interessante pontuar algumas questões: “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas”, mas até que ponto não ignora? Sabe-se que, na escola, há a predominância do trabalho com a gramática normativa, ensinando-se o padrão, o que deve, sim, acontecer, mas ao trabalhar com os conceitos de “certo” e “errado”, a escola impõe que o que há na gramática é o que é válido e tudo aquilo que não é encontrado nos compêndios gramaticais está errado. Acontece que a gramática não é a língua e ela, então, não pode dar conta, e não dá, de todas as variações que a língua sofre e de todas as mudanças pelas quais a língua passou.

Assim, ratifica-se que as normas cultas e populares devem ser respeitadas e utilizadas em contextos específicos, como defendido por Soares (2017[1985]) e Bortoni-Ricardo (2005).

Diante desse contexto, percebe-se que a gramática normativa, o ensino de Língua Portuguesa e os livros didáticos avançaram muito pouco quanto à problematização da língua. O papel da Sociolinguística Educacional, nesse sentido, é contribuir com práticas que permitam um ensino reflexivo da norma culta, deixando claro aos professores e, por meio deles, aos alunos, que a língua deve ser considerada em uso, a partir da competência comunicativa dos falantes, levando em consideração a heterogeneidade linguística. (FARACO, 2008)

Vieira (1995) afirma que é necessário que o ensino de Língua Portuguesa se ancore nas pesquisas sociolinguísticas e destaca a pesquisa de Lemle e Naro (1977 apud VIEIRA, 1995), na qual os autores propõem caminhos para o ensino da concordância verbal, os quais são destacados a seguir:

Dar ênfase aos casos em que mais se diferem as normas culta e popular.

I)

Os exercícios devem enfatizar os verbos regulares no presente e no imperfeito do

II) indicativo pela pouca diferença fônica entre singular e plural.

Os exercícios devem privilegiar sujeitos pospostos e distantes do verbo.

III)

Partir de casos mais simples para o aluno para, em seguida, apresentar casos mais

IV) complexos. (LEMLE; NARO, 1977 apud VIEIRA, 1995, p. 140-141).

A propósito, na modalidade oral da língua portuguesa do Brasil, como demonstram os dados do projeto NURC (Projeto Norma Urbana Culta), amplamente coletados em cinco capitais brasileiras, falantes com nível superior completo – em situações de entrevistas, locuções formais ou de diálogos – não seguem à risca as prescrições gramaticais. Usos vernaculares como (a) “Eu conheço ele muito bem”, (b) “Me passe o açúcar”, (c) “Tem muita gente lá fora” mostram que nem mesmo pessoas com nível superior de escolaridade utilizam inteiramente a norma-padrão, ou seja, não seguem totalmente as prescrições da gramática normativa. Por outro lado, não se pode negar que as dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua primeira serão mais acentuadas para estudantes que têm como sua norma linguística o falar popular; fala-se, principalmente, dos alunos provenientes da zona rural e daqueles que habitam a periferia dos grandes centros urbanos.

De modo geral, é possível detectar que as principais dificuldades em relação ao ensino de português para estudantes da zona rural são: a existência de um currículo escolar urbanocêntrico; a

insensibilidade com o trato das especificidades do alunado do campo e a falha no trato com a diversidade cultural e linguística.

Percebe-se, também, que, apesar de alguns avanços alcançados na área da Educação do campo, como a existência dos Art. 26 e 28 da Lei 9394/96, ainda há muito a ser realizado para que, de fato, o ensino de português constitua-se uma atividade que venha a se tornar fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, partindo-se da realidade sociocultural dos estudantes.

### **Considerações finais**

Ao término deste artigo, afirmamos que diferentemente dos alunos que vêm de famílias letradas, cuja variedade de língua é mais próxima da que é ensinada na escola, os alunos de classes mais desfavorecidas, além de terem que, praticamente, aprender uma nova língua, não têm sua variedade de língua valorizada e, muito menos, colocada como objeto de estudo na sala de aula. Desse modo, as dificuldades que os alunos do campo, por exemplo, apresentam em relação a atividades linguísticas são tratadas como se estas ocorressem em função de falta de capacidade, quando, na verdade, tais dificuldades estão relacionadas ao desconhecimento da escola em relação às variedades linguísticas existentes no Brasil.

Nesse sentido, é fundamental que o conhecimento que vem sendo acumulado ao longo de mais de quarenta anos de pesquisa sobre a variação linguística seja, de fato, socializado entre os professores de Língua Portuguesa, para que estes utilizem tal conhecimento em benefício do ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Concluimos, ainda, que deve ser estimulado o surgimento de iniciativas que visem à formação continuada de professores do campo e da cidade no semiárido baiano, com o respeito às manifestações culturais, priorizando-se o desenvolvimento de habilidades e de valores.

Assim, como expõem Ribeiro e Lacerda (2013, p. 95):

Em função da urbanização e dos aspectos a ela associados, a cultura rural passou a ser, gradativamente, desvalorizada. O ideário de que a "civilização" estava nos centros urbanos favoreceu o desprestígio das comunidades rurais, como se percebe até na atualidade. Essa desvalorização e esse desprestígio se refletem na língua.

Entretanto, é preciso compreender que o campo, atualmente, é um espaço ressignificado que mantém diretas relações com a cidade, não só comerciais, mas culturais e linguísticas. Essa questão tem que ser considerada no trabalho de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas.

## Referências

- ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. Nosso, da gente e de nós: um estudo sociolinguístico da expressão de posse no português rural afro-brasileiro. Dissertação (Mestrado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. Concordância verbal no português falado em Feira de Santana-BA: sociolinguística e sócio-história do português brasileiro. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2014.
- ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. A concordância verbal nos continua sociolinguísticos do português brasileiro e do luandense. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 24, p. 25-46, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola Editorial, 2011[1985].
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-26>>. Acesso em: 13 out. 2018.
- CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Org.). Ensino de gramática: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 13-29.
- FARACO, Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREITAG, Raquel. Sociolinguística no/do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)*, v. 58, p. 445-460, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8647170>>. Acesso em: 22. Nov. 2018.
- FREITAG, Raquel. Saliência estrutural, distribucional e sociocognitiva. *Acta scientiarum. Language and culture (impresso)*, v. 40, p. 41173-10, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/41173/pdf>>. Acesso em 26.nov.2018.
- FREITAG, Raquel; CARDOSO, Paloma Batista; PINHEIRO, Bruno Felipe Marques. Saliência na conservação de /d/ no segmento /ndo/: efeitos sociais e estilísticos. *Gragoatá (UFF)*, v. 23, p. 654-678, 2018. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/1123/738>. Acesso em 27.nov.2018.
- GNERRE, Maurício. Linguagem, escrita e poder. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LUCCHESI, Dante. A questão da formação do português popular do Brasil: notícia de um estudo de caso. *A cor das Letras, Feira de Santana*, 3, p. 73-100, 1999.
- LUCCHESI, Dante. A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.
- LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). *DELTA*. São Paulo. v.17, n.1, p. 97-132, 2001.
- LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 63-92.
- LUCCHESI, Dante. Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUCCHESI, Dante. A periodização da história sociolinguística do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 347-382, 2017.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Português brasileiro: raízes e trajetórias. *Discursos*, 3, p. 75-92, 1993.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. *Revista da FAEBA, Salvador*, n. 15, p. 23-36, 2001.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2017[1995].
- NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Concordância variável em português: a situação no Brasil e em Portugal. In: NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- RIBEIRO, Patrícia Rafaela Otoni; LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral da Cunha. Variação, Mudança e não mudança linguística: resignificando o conservadorismo linguístico no português do Brasil. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 9, número 2, dezembro de 2013. ISSN 1808-835X 1. [<http://www.letas.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>].
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017 [1986].



SOUSA, Nilton Carlos Carmo. A concordância verbal no continuum rural-urbano: uma análise sociolinguística da fala de estudantes do município de Tucano-BA. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. (no prelo)

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Variação em dialetos populares do norte fluminense, 163 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

*Recebido em 23/10/2018  
e aprovado em 05/12/2018.*

# PARTE 2: CRENÇAS, ATITUDES E VARIACIONES LINGUÍSTICAS

# Atitudes linguísticas de estudantes universitários: o fenômeno da monotongação em foco

## Linguistic attitudes of university students: the phenomena of monophthongization in focus

Andréia Silva Araujo<sup>1</sup>  
Damiana Karina Vieira Borges<sup>2</sup>

**Resumo:** À luz dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, 2008) e da Psicologia Social (LAMBERT; LAMBERT, 1972), neste trabalho, objetivamos identificar as crenças e as atitudes linguísticas de 60 estudantes da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho – Itabaiana/SE, perante o fenômeno da monotongação dos ditongos decrescentes (“ouro” ~ “oro”) e crescentes (“ciência” ~ “ciênça”). Para tanto, a coleta dos dados foi feita a partir da aplicação de um questionário de atitudes linguísticas composto por seis perguntas subjetivas/abertas sobre cada tipo de monotongação para verificar se os falantes possuem uma avaliação positiva ou negativa sobre o fenômeno em estudo. Os resultados evidenciaram que os estudantes, tendo consciência ou não da redução da semivogal no ditongo decrescente, apresentam posicionamento positivo quanto ao fenômeno e acreditam que ele acontece independentemente de a pessoa ser escolarizada ou não. Diferentemente acontece quando a redução ocorre em ditongo crescente: os estudantes têm uma visão negativa desse fenômeno e acreditam que as pessoas podem sofrer alguma coerção social, corroborando, assim, com os resultados dos estudos sociolinguísticos de que os fenômenos mais salientes são os mais estigmatizados.

**Palavras-chave:** Monotongação; Atitude linguística; Itabaiana/SE.

**Abstract:** By light of the theoretical presupposes of the variant sociolinguistic (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, 2008) and of the social psychology (LAMBERT; LAMBERT, 1972), in this work, we aimed to identify beliefs and linguistics attitudes of 60 students of the Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho – Itabaiana/SE, in front of the monophthongization phenomena of the decreasing diphthongs (“ouro” ~ “oro”) and growing (“ciência” ~ “ciênça”). For this purpose, data collection was done by questionnaire application of linguistic attitudes composed by six questions subjective/open about each type of monophthongization to analyze if the speakers have a positive or negative perception about the phenomena studied. The results highlighted that the students, having in mind or not of the semivowel reduction in the decreasing diphthong, showed positive position about the phenomena and believe that it happens independently if the is educated or not. Differently happen when the reduction occurs in growing diphthong: the students have a negative perception of these phenomena and believe that the people can suffer some social coercion, affirming the results of the sociolinguistic studies of the phenomena more salient are the most stigmatized.

**Keywords:** Monophthongization; Linguistic attitude; Itabaiana/SE.

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudo Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: andrealuzinete@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe – *Campus* Prof. Alberto Carvalho. E-mail: karina-britney22@hotmail.com.

## Introdução

No transcorrer das nossas vidas, mantemos contato com pessoas de comunidades distintas, tanto na de que fazemos parte quanto fora desta, e, nesse percurso, percebemos a maneira diferente do falar de cada um. Até mesmo entre falantes que possuem a mesma variedade linguística, é possível perceber que, em maior ou menor grau, nenhum indivíduo fala exatamente igual ao outro. Vários fatores contribuem para que as variedades se diferenciem e para que sejam usadas ou não pelo falante, como, por exemplo, a origem regional, a escolaridade, a classe social, a situação comunicativa, seja formal (uma entrevista de emprego), seja informal (uma conversa entre amigos), e, também, as crenças e as atitudes linguísticas.

Estudar as crenças e as atitudes linguísticas dos falantes é uma forma de mensurar e "compreender o seu comportamento linguístico e as avaliações que eles fazem sobre fenômenos da língua. No português brasileiro, há fenômenos linguísticos em variação mais estigmatizados (como o rotacismo: "blusa" ~ "brusa"), que estão no nível de avaliação social dos estereótipos (LABOV, 2008 [1972]), e menos estigmatizados (como a supressão do *\d\* em gerúndio: "fazendo" ~ "fazeno"), que estão no nível de apreciação social dos marcadores - razoavelmente sensíveis à avaliação - ou dos indicadores - com pouca força avaliativa (LABOV, 2008 [1972]). Isso ocorre pelo fato de os falantes julgarem as formas como de prestígio ou desprestígio a partir de convenções linguísticas, sociais ou ideológicas e, ao adquirirem uma visão mais negativa e estereotipada de algum fenômeno variável, principalmente dos mais salientes (perceptíveis), acabam apresentando preferência por uma forma linguística em detrimento de outra.

Um dos fenômenos linguísticos em variação, no português, é a monotongação, que consiste na redução da semivogal do ditongo, por exemplo, nos ditongos crescentes ("ciência" ~ "ciênciã", "polícia" ~ "políciã"); decrescentes ("peixe" ~ "peixi", "poco" ~ "pouco" e "caxa" ~ "caixi"); e nasais ("ontem" ~ "ontim", "passaru" ~ "passaram"). Dentre esses tipos de monotongação, focalizamos, nesta pesquisa, as que ocorrem em ditongos crescentes e decrescentes.

Em relação aos ditongos decrescentes, estudos mostram que: os ditongos mais favoráveis à monotongação são os ditongos [ej], [ow] e [aj], mas, dentre estes, o que mais sofre redução da semivogal é o ditongo [ow] (cf. LOPES, 2002); e a supressão do *glide* tem sido demonstrada cada vez mais independentemente de fatores linguísticos e extralinguísticos (FARIAS; OLIVEIRA, 2003). Já em ditongos crescentes (paciência ~ paciênciã, edifício ~ edifíçu ou em série ~ seri, árduo ~ árdu), a redução neste contexto pode estar relacionada com a escolaridade do falante (cf. HORA, 2012). Isso significa que os falantes com menos escolaridade podem aplicar a regra de monotongação tanto em contextos, como em paciência ~ paciênciã quanto em "série" ~ "séri" e os mais escolarizados terão mais chances de aplicá-la em contextos em que a saliência entre as vogais é menos perceptível, como em "espécie" ~ "espéci", "árduo" ~ "árdu". Tal fato ocorre porque o alçamento de "e" e "o" para "i" e "u", respectivamente, é comum no português brasileiro e mais aceito também.

Muitos estudos já foram feitos sobre a monotongação de ditongos, dentre eles: Hora (2012), Cristófarro Silva (2014) e Moura (2017), sobre a monotongação do ditongo crescente; e Lopes (2002),

Pereira (2004), Amaral (2005), Toledo (2011), Santiago (2017) etc sobre a redução dos ditongos decrescentes. Esses autores, com exceção de Moura (2017) e de Santiago (2017), apenas fizeram seus estudos focalizando a redução do fenômeno, considerando os fatores linguísticos e extralinguísticos, evidenciando, assim, a necessidade de realizar um estudo de atitude sobre o fenômeno em estudo.

A partir dessa constatação, surgiram os seguintes questionamentos: quais as atitudes linguísticas dos falantes frente ao fenômeno da monotongação e como eles o julgam? Será que as crenças e as atitudes dos falantes sobre a monotongação em ditongos crescentes (“poliça” ~ “polícia”) e decrescentes (“oro” ~ “ouro”) são distintas? Com o intuito de responder a tais indagações, objetivamos, neste artigo, identificar as crenças e as atitudes linguísticas dos estudantes da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho - Itabaiana/SE, em relação ao fenômeno da monotongação em ditongos crescentes e decrescentes. Para tanto, desenvolvemos a pesquisa à luz dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, 2008) e da Psicologia Social (LAMBERT; LAMBERT, 1972),

Na seção a seguir, discutimos sobre crenças e atitudes linguísticas; em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos; os resultados e discussão a respeito da pesquisa; e, por fim, nossas considerações finais.

### **Crenças e atitudes linguísticas**

A escolha e o uso de uma forma linguística estão intrinsecamente ligados ao grau de consciência social que os falantes possuem desta, ou seja, as crenças e as atitudes linguísticas que os falantes possuem frente a uma determinada variedade linguística podem influenciar o uso ou não dela. Por isso, estudar as crenças e as atitudes linguísticas dos falantes é uma forma significativa de compreender o funcionamento da língua. Isso porque ela também está sujeita à valoração, negativa ou positiva, o que pode interferir no processo de variação e mudança linguística (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Nesse sentido, apesar de pouco explorada, a noção de crença e atitude linguística é de suma importância para os estudos sociolinguísticos (cf. BOTASSINI, 2015).

As atitudes linguísticas podem ser entendidas como o julgamento - positivo ou negativo - que o falante faz quanto aos usos da língua. Estas exercem “uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre os outros, ajudam a determinar os grupos sociais que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até a filosofia à sombra das quais vivemos” (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78). Ademais, a atitude é um construto mental, psicológico, difícil de definir e de mensurar, comportada de uma estrutura múltipla, formada por elementos afetivo (emoções e sentimentos), cognitivo (inclui as percepções, as crenças e os estereótipos que estão presentes no indivíduo) e comportamental (tendência a atuar e agir de certa maneira com respeito ao objeto) (LÓPEZ MORALES, 2004 apud BOTASSINI, 2015, p. 114). A atitude, no nosso caso, quanto ao fenômeno da variação, além de prever um determinado comportamento linguístico que os falantes terão sobre ele, possibilita saber a avaliação que os falantes fazem da própria língua.

Labov (2008[1972], p. 360) classifica três níveis de consciência ou de reação, relacionados ao processo de variação/mudança linguística, de acordo com o tipo de avaliação que eles recebem, a saber:

indicadores, marcadores e estereótipos. Os indicadores “são traços linguísticos encaixados numa matriz social, exibindo diferenciação segundo a idade e o grupo social, mas não exibem nenhum padrão de alternância estilística e parecem ter pouca força avaliativa” (LABOV, 2008[1972], p. 360). Neste tipo, os traços estão abaixo do nível de consciência e ocorrem quando a mudança linguística está no início da implementação. A título de exemplificação de indicador, temos, no português, a realização do pronome sujeito no português brasileiro. Já os marcadores “exibem estratificação estilística tanto quanto estratificação social. Embora possam estar abaixo do nível da consciência, produzem respostas regulares em testes de reação subjetiva” (LABOV, 2008[1972], p. 360), como é o caso da supressão do *\d\* em gerúndio: “fazendo” ~ “fazeno”. Dessa forma, a avaliação da variável é feita de forma mais consciente pelo falante, sendo que uma das variantes passa a ter *status* de prestígio sem que a(s) outra(s) seja(m) abertamente rejeitada(s). Há, neste caso, a implicação de diferença social bem como de correlação a grupos sociais e a estilos de fala, surgindo quando a mudança linguística já está bem adiantada. Quanto aos estereótipos, estes “são formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade” (LABOV, 2008[1972], p. 360), como, por exemplo, o rotacismo: blusa ~ brusa. Existe um aumento no nível de consciência dos falantes e, em virtude disso, eles, geralmente, utilizam a variante padrão nas situações mais formais para não sofrerem estigma social.

Ademais, as atitudes linguísticas são formadas por crenças, pensamentos, emoções e reações, as quais são adaptadas ao contexto social (LAMBERT; LAMBERT, 1972). As crenças podem ser definidas como “um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (LABOV, 2008 [1972], p. 176). Além disso, as crenças de um determinado grupo social são um conjunto de normas linguísticas impostas culturalmente a cada falante desse grupo.

Cabe ressaltar que as crenças frente uma determinada variedade linguística também podem desencadear julgamentos sobre o falante ou sobre sua participação no grupo social (cf. MARQUES; BARONAS, 2015), isto é, os falantes, muitas vezes, podem ser avaliados socialmente pelo repertório verbal que trazem consigo, caracterizando sua fala ou variedade dialetal como de prestígio ou desprestígio. Tal fato pode ocorrer porque a noção de crença também pode ser entendida como “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2007, p. 113). Em outras palavras, os indivíduos moldam seus pensamentos ou aquilo em que acreditam ao longo de suas experiências no contexto social, em que as pessoas, ao interagirem e compartilharem suas vivências, também modificam suas crenças no que acreditam ou como percebem e veem o mundo em que vivem. E, em relação à língua e aos fenômenos linguísticos, não seria diferente. Portanto, existe uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais” (ALKMIM, 2012, p. 41). Por isso, em nosso trabalho, pretendemos analisar as crenças e as atitudes linguísticas que os falantes exprimem sobre o fenômeno da monotongação em ditongos crescentes e decrescentes.

## Procedimentos metodológicos

Para desenvolvermos a presente pesquisa, coletamos as atitudes linguísticas de 60 estudantes (30 homens e 30 mulheres) da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho – Itabaiana/SE, a respeito do fenômeno da monotongação em ditongos crescentes e decrescentes. A coleta foi realizada a partir da aplicação de um questionário composto por seis perguntas subjetivas/abertas sobre cada tipo de monotongação para verificar se os falantes possuem uma avaliação positiva ou negativa sobre o fenômeno em estudo. As perguntas do questionário que elaboramos para aferir as crenças e as atitudes linguísticas dos estudantes perante cada tipo de monotongação, foram as seguintes:

1. Falar dessa forma é comum onde você mora?
2. Você fala assim? Caso a pessoa tenha respondido não, pergunte por quê?
3. O que você acha desse jeito de falar?
4. Você acha que esse jeito de falar é típico de algum lugar? E aqui em Sergipe?
5. Você acha que esse modo de falar tem a ver com o nível de estudo da pessoa? Por quê?
6. Você acha que as pessoas que falam desse modo sofrem preconceito? Por quê?

Durante a realização dos testes (os quais foram gravados), primeiramente, pronunciávamos as palavras com a monotongação em ditongo decrescentes (“cenôra”, “ôro”, “dotor”) e, depois, fazíamos essas seis perguntas; e, posteriormente, fazíamos o mesmo com a monotongação em ditongo crescente, usando as palavras “poliça”, “paciença”, “ciença”. Tais perguntas foram elaboradas com base nos estudos de Cardoso (2015) e de Freitag e Santos (2016). As perguntas 1 e 2 estão relacionadas ao emprego do fenômeno, as quais envolvem as noções de percepção e crenças; ao questionamento 3, vinculam-se os aspectos estéticos/de adequação (“bonita”, “feia”, “correta”, “errada”, “estranha”, “engraçada”, “cultural” etc), ou seja, qual o julgamento do fenômeno; a pergunta 4 refere-se ao aspecto geográfico, isto é, se o falante associa as realizações do fenômeno a uma determinada região geográfica de acordo com a sua percepção; já os questionamentos 5 e 6 relacionam-se aos aspectos sociais, através dos quais objetivamos saber do informante se o modo de falar as formas em estudo está relacionado ao grau de escolaridade da pessoa e se os indivíduos que as utilizam podem sofrer alguma coerção social, focalizando também a percepção. No presente artigo, só não estamos utilizando o questionamento 4, o qual remete ao aspecto geográfico.

Os dados, concernentes às respostas dos informantes a cada pergunta sobre a monotongação dos ditongos crescente e decrescente, foram tabulados e submetidos ao programa estatístico RStudio<sup>3</sup>.

## Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussão referentes às atitudes linguísticas dos estudantes sobre o fenômeno da monotongação em ditongos crescentes (polícia ~ poliça) e decrescentes (cenoura ~ cenôra). Os resultados estão dispostos em 3 subseções, a saber: emprego do fenômeno, aspecto estético/adequação e, por fim, aspecto social.

---

<sup>3</sup> Trata-se de um software desenvolvido em interface funcional para R, o qual possui uma linguagem de programação para a geração de gráficos e cálculos estatísticos.

## Emprego do fenômeno

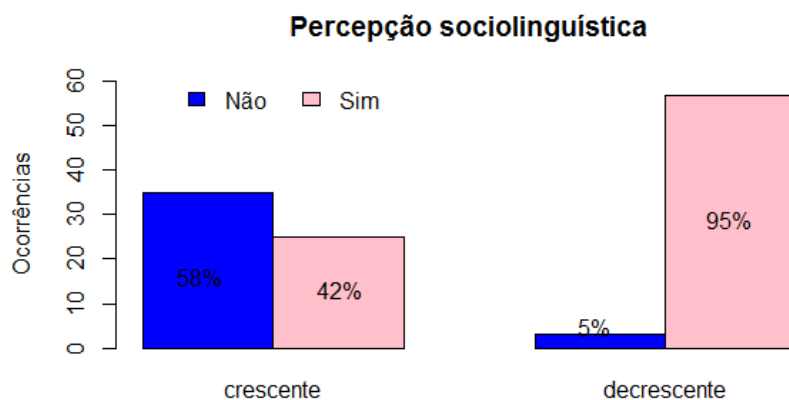
No teste de atitude linguística, havia duas perguntas relacionadas ao emprego do fenômeno. A pergunta referente ao uso de a forma monotongada dos ditongos decrescentes e crescentes ser comum onde os estudantes moram visava identificar qual era a percepção que eles possuíam do fenômeno, ou seja, se eles conseguiam perceber o uso do fenômeno na comunidade. A segunda pergunta tinha objetivo de identificar se os estudantes acreditavam que eles mesmos usavam ou não o fenômeno, isto é, a sua crença. Os excertos a seguir apresentam algumas respostas dos estudantes quanto ao fenômeno:

- (1) INF: mais padrão a língua- quando a pessoa ouve já entende fica um negócio bem padrão (ms.40) - monotongação em ditongo decrescente.
- (2) INF: é comum pra pessoas mais velhas onde eu moro minha vó meus avós assim têm a mania de falar assim poliça o meu pai também acho que ele fala poliça (...) (fs.22) - monotongação em ditongo crescente.

Em (1), o estudante acredita que onde ele mora as pessoas falam a forma monotongada do ditongo [ow] e a forma está presente em seu dia a dia, e a considera como “certa”. Já, em (2), a informante alega que é comum o uso da forma reduzida do ditongo crescente onde mora, entretanto, ela acredita que apenas as pessoas mais velhas falam a forma monotongada. Vejamos, então, os resultados obtidos.

No que concerne ao emprego das formas monotongadas do ditongo decrescente e crescente pelas pessoas onde os estudantes residem ou se é comum onde elas moram, os resultados evidenciaram que a percepção dos estudantes sobre as duas formas reduzidas dos ditongos é bem distinta, como mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 1:** Percepção sociolinguística do emprego da monotongação decrescente e crescente na cidade em que o falante mora



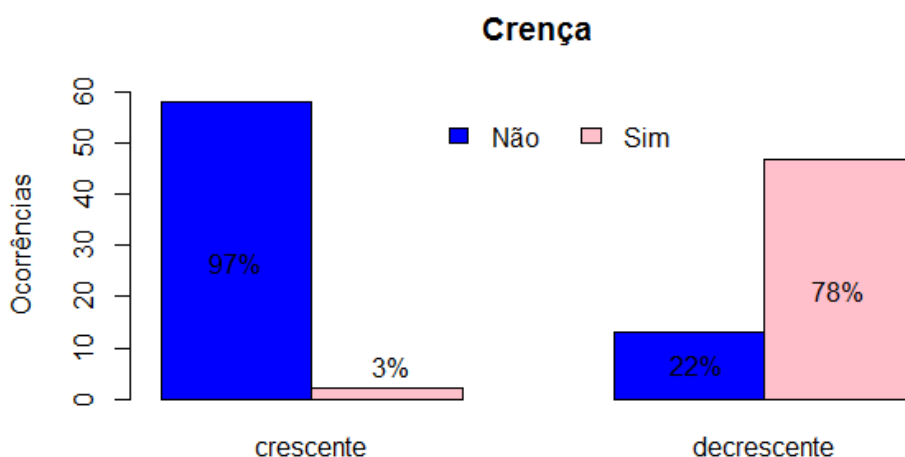
Fonte: Elaborado pelas autoras.



Observa-se, no gráfico 1, que 95% dos estudantes afirmaram que há o uso da forma monotongada de [ow] onde residem, já 5% dos estudantes acreditam que não. Diferentemente acontece em relação à redução do ditongo crescente, pois 58% dos estudantes mencionaram que os moradores da cidade em que eles residem não utilizam o fenômeno e 42% responderam que sim. Isso evidencia que, provavelmente, a monotongação em ditongo crescente é mais estigmatizada na comunidade do que em ditongo decrescente.

Quando questionados se eles mesmos utilizam a monotongação decrescente e crescente, os resultados se modificam, principalmente, a respeito do segundo tipo, como se pode observar no gráfico abaixo:

**Gráfico 2:** Emprego da monotongação decrescente e crescente pelo falante



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à monotongação do ditongo crescente, o gráfico 2 evidencia que 97% dos estudantes afirmaram não utilizar a forma reduzida do ditongo e apenas 3% afirmam usar. O contrário foi demonstrado pelos estudantes quanto à monotongação do ditongo [ow], em que cerca de 78% deles acreditam utilizar a forma reduzida do ditongo, no entanto, 22% afirmam não usarem. Confirmamos os trechos a seguir com respostas dos estudantes sobre a forma não canônica do ditongo crescente:

- (3) INF: porque não sei eu acho que porque eu convivo muito com pessoas- hoje eu convivo mais com pessoas entre- mais da minha idade dificilmente você vai ver alguém que fale assim pelo menos da minha faixa etária essa- essa- essa pronúncia é comum mais onde eu vivo entre os mais velhos (fs.20).
- (4) INF: porque eu não estou acostumado desse jeito geralmente quem fala assim às vezes acho que até mais quem mora na zona rural eu acredito ou pessoas analfabetas não- não querendo tipo assim falar com preconceito não que a pessoa não pode julgar ninguém mas

acho que geralmente os analfabetos e as pessoas que vivem assim na zona rural falam predomina né (ms.55).

Em (3), a informante alega que, no seu meio de interação, ela convive mais com pessoas da sua faixa etária, isto é, com pessoas mais jovens, e que as pessoas dessa faixa etária não falam dessa forma. Já em (4), o estudante crê que quem fala dessa maneira são as pessoas analfabetas ou as que moram na zona rural e, nesse ambiente, ele acredita que é mais predominante as pessoas falarem a forma monotongada do ditongo crescente. Verifica-se, portanto, que alguns estudantes justificaram não utilizar o fenômeno relacionando à idade ou à escolaridade.

Vale ressaltar que, quando questionados do porquê de não falarem desse modo, muitos dos falantes fizeram correlação com a dicotomia do “certo *versus* errado” e disseram que aprenderam a forma “correta” na escola. Os excertos a seguir comprovam isso:

- (5) INF: eh... é errado né não são palavras- políça agora se fosse polícia né é uma coisa mais certa (fs.01).
- (6) INF: então porque a gente aprende que não é engolindo as palavras como você falou é o normal é falar a forma correta da palavra (fs.03).

Dessa forma, os resultados das atitudes dos informantes sobre a redução do ditongo crescente corroboram o estudo feito por Moura (2017), no qual ela avaliou a atitude linguística de estudantes (calouros e concluintes) do curso de Letras, observando os três componentes da atitude (cognitivo, afetivo e comportamental). Os resultados evidenciaram atitudes negativas tanto dos calouros quanto dos concluintes embora a autora ressalte que os dados obtidos referentes aos calouros podem ter sofrido alguma influência, porque, antes da aplicação dos testes, a turma caloura já tinha passado por discussões sobre o tema variação/mudança linguística.

Alguns estudantes também correlacionaram o não uso da forma monotongada do ditongo [ow] à escolaridade, como pode ser visto em (7) e (8):

- (7) INF: devido ter o grau de escolaridade ter estudado ter sido cobrado falar de tal forma em alguns momentos (fs.30).
- (8) INF: não sei acho que também influencia a escolaridade os anos daí a gente vai deixando pra trás um pouquinho dos hábitos mas antes sim quando tiver em casa também falando assim daí você acaba pegando o vício (fs.15).

Percebemos que os informantes acreditam que a escolaridade pode influenciar o modo de falar e, com o passar dos anos, acabam deixando alguns hábitos, mas, quando estão em um ambiente informal, como em casa, podem reproduzir, sim, o fenômeno.

Vale mencionar que alguns dos informantes tiveram uma interpretação diferente do esperado quando ouviram a pergunta que continha o contexto “cenôra”, “ôro”, “dotor”, referente à monotongação do ditongo decrescente, ser reproduzida pelo pesquisador, como podemos constatar nos excertos a seguir.

(9) INF: normal é o nome- o nome do alimento do- o material aí é o ôro e dotor é o que se chama médico geralmente se chama de dotor (fs.47).

(10) INF: acho que em todo canto- em todo canto não porque algum vai puxar doutor doutor ouro cenoura já fica nivelado em alguns cantos do Brasil vão falarem normal mas em outros vão puxar o erre vão puxar o essi (fs.40).

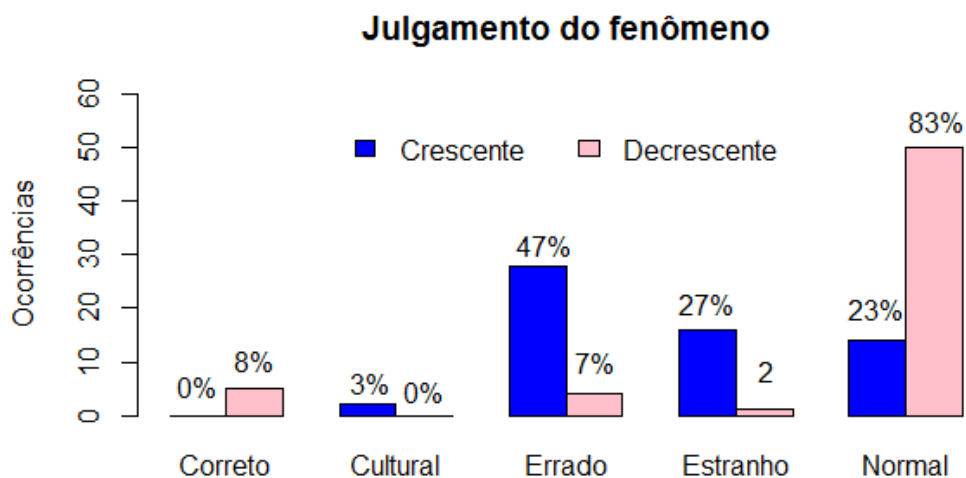
Em (9), o estudante avalia a forma "cenôra", "ôro", "dotor" semanticamente, ou seja, o seu significado. Já o informante (10) atentou-se para a pronúncia do R nas palavras, alegando que, em outros lugares do Brasil, as pessoas podem pronunciar de uma maneira diferente. Tais respostas evidenciam que, para estes informantes, o fenômeno não é saliente.

É importante ressaltar que, mesmo que os informantes neguem a utilização da monotongação em ditongos crescentes e decrescentes ou, no momento de responderem, tenham interpretado de maneira diferente, em suma, foi perceptível uma aceitação maior do fenômeno da monotongação no ditongo [ow] do que em relação à forma monotongada do ditongo crescente - "poliça", "paciênça", "ciênça". Isso porque quando perguntado aos informantes se utilizavam a forma monotongada e se a forma variável é comum no lugar onde eles moram, as respostas de boa parte dos falantes entrevistados foram negativas.

A seguir, analisamos a atitude dos informantes em relação ao aspecto estético sobre a monotongação em ditongos crescentes e decrescentes.

#### Aspecto estético/de adequação

Através da pergunta "O que você acha desse jeito de falar?", foi possível verificar qual o julgamento dos informantes frente ao fenômeno – monotongação em ditongos decrescentes e crescentes – com base nas respostas que englobam o aspecto estético (bonita, feia), o aspecto de adequação (normal, correto, errado) ou o uso de outras palavras (estranho, engraçado, diferente, agressivo, cultural, praticidade, caipira, informal etc). No gráfico 3, estão expostos os resultados obtidos através desse questionamento.

**Gráfico 3:** Julgamento do falante sobre a forma monotongada do ditongo decrescente e crescente

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme o gráfico 3, os resultados evidenciam que, no tocante à monotongação do ditongo crescente, 47% dos estudantes avaliaram a forma como "errada", 27% como "estranha" e 23% como "normal" e 3% como "cultural". Nenhum estudante julgou a forma como correta e a maioria a considerou como errada, o que evidencia que o fenômeno é estigmatizado na comunidade estudantil. A título de exemplificação, os trechos abaixo trazem algumas respostas dadas pelos estudantes:

- (11) INF: eh... pro senso comum do cotidiano pras pessoas se relacionarem eu acho normal mas se você for pra uma coisa acadêmica isso já eh... já se torna mais errado no caso (ms.34).
- (12) INF: eu conheço uma pessoa que falava assim mas por fato de problemas na língua do modo de falar então eu acho também que vem de cada um (fs.27).

A partir das respostas presentes em (11) e (12), vemos que os estudantes têm consciência do fenômeno, mas o avaliam de formas distintas. Em (11), o estudante acredita que a forma reduzida do ditongo crescente só pode ser utilizada em contextos mais informais ou como o falante coloca: "do cotidiano pras pessoas se relacionarem" e que, se utilizado no meio acadêmico, ele acrescenta que "já se torna mais errado". Portanto, fica evidente que o estudante faz uma correlação com os contextos de uso formalidade ou informalidade. Já em (12), observamos que a estudante acredita que as pessoas que falam assim é porque têm algum tipo de limitação física.

No entanto, quando se trata da monotongação em ditongo decrescente, como em "cenôra", "ôro", "dotor", os estudantes avaliaram a forma mais positivamente - 82% deles julgaram a forma como "normal" e 8% como "correta". No entanto, 7% dos falantes avaliaram a forma como "errada", já os 3% referem-se a outras avaliações que o fenômeno recebeu, como "bonito" e "prático". Nenhum informante julgou a forma monotongada como "engraçada", "estranha", "diferente". Os excertos a seguir expõem algumas das respostas obtidas a esse respeito:

(13) INF: acho que pra cá é algo normal você vai ouvir muito então torna corriqueiro (ms.59).

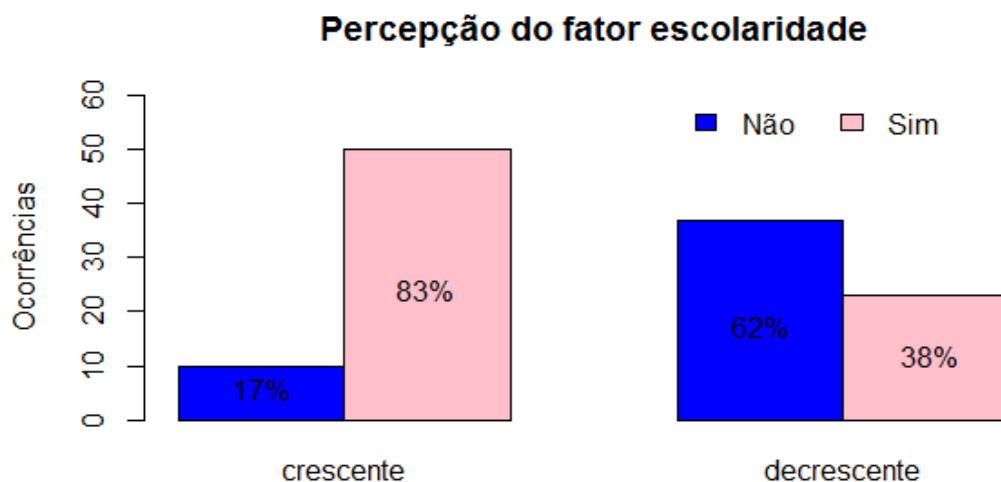
(14) INF: acho que é algo certo que tá ligado ao meu cotidiano é algo certo cenoura ouro (ms.60).

Os estudantes (ms.59, ms.60, fs.14), ao explicarem seu julgamento sobre a forma reduzida de [ow], alegaram que é algo “normal” e “certo” e a forma se encontra corriqueiramente no seu cotidiano. Dessa forma, vemos que a monotongação do ditongo decrescente é mais aceita, embora 7% dos estudantes tenham avaliado a forma como “errada”. Na seção a seguir, explanamos os resultados obtidos com as perguntas que envolviam aspectos sociais.

### Aspecto social: escolaridade e preconceito

Para mensurarmos a atitude dos estudantes sobre os aspectos sociais – escolaridade e preconceito –, foram feitas as seguintes perguntas aos estudantes: “você acha que esse modo de falar tem a ver com o nível de estudo da pessoa?”, no intuito de sabermos se o uso do fenômeno da monotongação de ditongos decrescentes e crescentes está relacionado ao nível de escolaridade do indivíduo; e “você acha que as pessoas que falam desse modo sofrem preconceito?”, a fim de sabermos se os estudantes consideram que as pessoas que falam a forma monotongada dos ditongos podem sofrer alguma coerção social. Confirmamos o gráfico a seguir:

**Gráfico 4:** Percepção da influência da escolaridade na monotongação do ditongo decrescente e crescente



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à monotongação do ditongo decrescente [ow], os resultados dispostos no gráfico 4 mostram que 62% dos estudantes acreditam que a escolaridade não influencia o modo como as pessoas pronunciam a forma reduzida do ditongo: entre eles, os estudantes ms.37 e fs.01, que alegaram que

“muita gente que não estuda também fala certo fala correto” e que “a gente hoje em dia não aprende tudo na escola aprende muita coisa também fora (...) no cotidiano”, respectivamente. Entretanto, 38% dos informantes afirmaram que o nível de estudo da pessoa influencia o modo de falar a forma reduzida do ditongo [ow]. Santiago (2017) aplicou um teste de atitude para estudantes do 6º, 9º e 3º anos da educação básica com intuito de verificar se estes achavam que a pessoa que fala o fenômeno era muito/bastante escolarizada ou não<sup>4</sup>. Os resultados evidenciaram que 66,7% dos estudantes, tanto do 6º ano quanto do 9º ano, afirmaram que a pessoa que fala a forma monotongada é muito/bastante escolarizada e 53,3% dos estudantes do 3º ano fizeram a mesma avaliação. Tais resultados são condizentes não só com os obtidos na presente pesquisa, mas também com os obtidos pelos estudos variacionistas feitos sobre a produção do fenômeno na fala dos informantes (cf. JESUS et al, 2010; SANTOS; CHAVES, 2010; CRISTOFALINI, 2011 etc), pois estes mostraram que, além de não haver relevância da variável escolaridade para que haja a redução do ditongo decrescente, a supressão do *glide* apresenta-se cada vez mais categórica (FARIAS; OLIVEIRA, 2003; PEREIRA, 2004).

Quanto à monotongação do ditongo crescente em contextos como “poliça”, “paciência”, “ciência”, os resultados (gráfico 4) evidenciaram que 83% dos estudantes acreditam que o nível de estudo influencia no modo como as pessoas falam a forma monotongada do ditongo (como exemplificado em (16) e (17), entretanto, 17% alegaram que não. Nenhum dos informantes afirmou que a escolaridade tem pouca/talvez influência em falar a forma reduzida.

(16) INF: é mais questão social mesmo né nível de estudo não (fs.02).

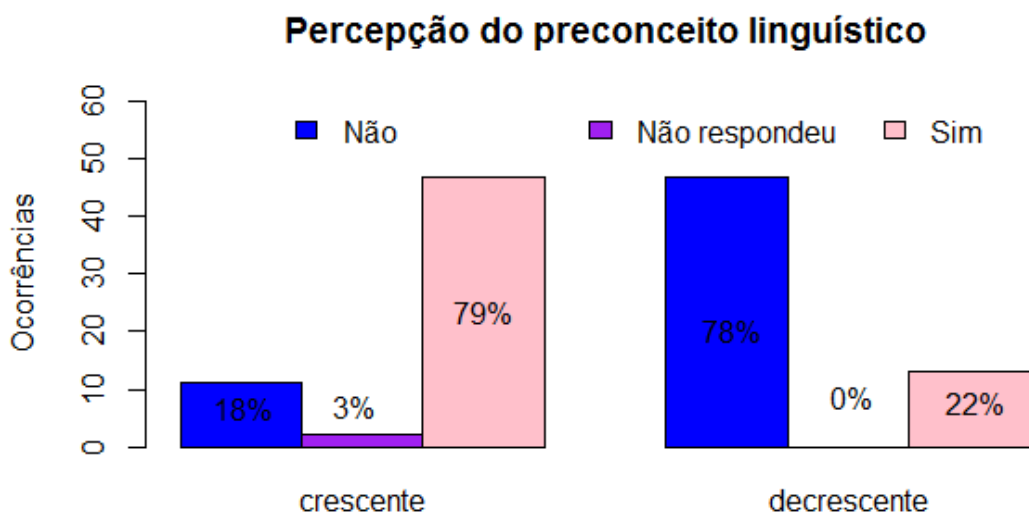
(17) INF: sim porque as pessoas que eu vi falando são pessoas mais de idade e eles ti- eu sei que eles tiveram o nível de escolaridade baixa (ms.52).

Portanto, os resultados nos revelaram que a maioria dos estudantes acredita que as pessoas falam desse jeito porque não tiveram acesso à escola e, por isso, não sabem falar a forma “correta”. Um resultado semelhante foi encontrado por Moura (2017), em seu estudo sobre a atitude de estudantes de Letras (calouros e concluintes) sobre pessoas que pronunciam as palavras paciência/poliça. O estudo da autora mostrou que, no julgamento da escolaridade, as atitudes, tanto dos calouros quanto dos concluintes, foram negativas com um percentual de 56% e 64%, respectivamente.

No gráfico a seguir, expomos nossos resultados a respeito do aspecto social preconceito, através do qual foi possível identificar se os estudantes consideram que as pessoas que falam as formas monotongadas dos ditongos podem sofrer preconceito linguístico ou não.

<sup>4</sup> Santiago (2017) apresenta os resultados referentes a essa questão separando as respostas dos informantes em: pouco, muito ou bastante escolarizado. Para uma melhor explanação, juntamos os resultados das respostas relacionadas a muito e bastante escolarizada.

**Gráfico 5:** Percepção do preconceito linguístico quanto ao uso da monotongação do ditongo decrescente e crescente



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando perguntado aos estudantes se as pessoas que falam a forma reduzida do ditongo decrescente sofrem preconceito, os resultados, presentes no gráfico 5, revelaram que cerca de 78% deles acreditam que não (18) e (19) e 22% que sim (20) e (21).

(18) INF: é normal tem- dá pra entender se você falar alguma coisa absurda que não dê pra as pessoas entenderem é complicado né (fs.02).

(19) INF: porque eu nunca vi ninguém sofrendo preconceito porque falô assim (fs.04).

(20) INF: porque assim pode ser olhada outro- com maus olhos "ah aquela pessoa é do sítio e não sei o quê" tipo assim (fs.13).

(21) INF: porque não tá pronunciando a palavra totalmente correta (fs.19).

Constatamos, então, que, mesmo que alguns informantes achem que as pessoas podem sofrer preconceito por falarem a forma monotongada do ditongo decrescente, ainda assim, tendo consciência ou não do fenômeno, a forma reduzida de [ow] demonstra ser mais aceita e ter atitude dos estudantes mais positivas. Algo que pode justificar isso, segundo Santiago (2017), é o fato de os fenômenos menos perceptíveis, como é o caso da monotongação de ditongos decrescentes, serem também os menos estigmatizados, portanto aqueles que o utilizam está menos passível de sofrer preconceito linguístico.

Diferentemente observamos, em relação à monotongação do ditongo átono final, como em "poliça", "paciênça", "ciênça", porque os resultados, conforme gráfico 5, nos mostraram que cerca de 79% dos estudantes acreditam que as pessoas que falam a forma reduzida do ditongo crescente podem sofrer preconceito linguístico (como se verifica nos exemplos em (22) e (23)). No entanto, 18% dos estudantes creem que as pessoas não sofrem qualquer tipo de coerção social (exemplo (24)) e apenas 3% não responderam ou não souberam responder ao questionamento.

- (22) INF: por que elas devem sofrer? porque é horrível ser uma pessoa falando desse jeito porque nem quem fala errado fala paciência desse jeito é uma vergonha até para quem fala errado (ms.32).
- (23) INF: porque às vezes tem alguém que que no caso que sabe falar oh... de acordo com ah... no caso de uma forma de uma maneira mais formal e gosta de debochar esse sim é um caso que pode acontecer um bullying um bullying (ms.36).
- (24) INF: não vejo ninguém sofrer preconceito não é bem aceito as pessoas entendi o que a pessoa quis dizer não é aquela palavra que você diz uma coisa e na verdade é outra você fica sem saber o que realmente a pessoa quis dizer então (fs.02).

Destarte, a avaliação negativa sobre a monotongação em ditongo crescente é maior do que a positiva. Isso está correlacionado, provavelmente, ao fato de que a saliência entre as vogais é mais perceptível (cf. HORA, 2012) em contextos como o de "poliça", "paciência", "ciência" e possuir menor prestígio social. Consequentemente, a depender do grau de saliência do fenômeno na comunidade, o falante que a utilizar será mais suscetível de sofrer preconceito linguístico. Na seção a seguir, tecemos nossas considerações finais a respeito dos resultados obtidos.

### Considerações finais

Neste trabalho, procuramos mensurar as crenças e as atitudes linguísticas dos universitários quanto à monotongação em ditongos crescentes e decrescentes. Os resultados evidenciaram que os falantes têm consciência da ocorrência do fenômeno da monotongação em ditongos crescentes e decrescentes. No entanto, constatamos que a percepção do uso da monotongação em ditongo [ow] é maior do que em relação ao ditongo crescente.

Quanto ao emprego do fenômeno pelos falantes (crença), os resultados mostraram que, em relação à forma reduzida de [ow], os informantes afirmaram que a utilizam e ela é comum onde eles residem. Diferentemente ocorre em relação a monotongação no ditongo crescente, porque, em sua maioria, os estudantes alegaram que não falam a forma monotongada. No que se refere ao aspecto estético/de adequação, a monotongação de [ow] foi avaliada mais positivamente, como "normal", "correta". Ao contrário do que aconteceu com a monotongação de ditongos crescentes [ja], que obteve julgamentos mais negativos, como "errada", "estranha".

Já para os aspectos sociais, os dados revelaram que, em relação à redução do ditongo decrescente, os estudantes afirmaram que a escolaridade não influencia o modo como as pessoas pronunciam a forma reduzida do ditongo. Quando questionados se as pessoas que falam dessa maneira sofrem preconceito, alguns informantes afirmaram que sim, mas, ainda assim, mesmo tendo consciência ou não do fenômeno, a forma reduzida de [ow] demonstrou ser mais aceita e possuir atitude dos estudantes mais positivas, e que o falante que utilizá-la é menos passível de sofrer preconceito linguístico.

No que concerne à monotongação do ditongo crescente, a avaliação sobre esta demonstrou ser mais negativa do que positiva; isso acontece porque a saliência vocálica em "poliça", "paciência", "ciência" é mais perceptível (Cf. HORA, 2012) pelos falantes e, por isso, a forma é avaliada como de menor



prestígio e mais suscetível ao preconceito linguístico. Além do mais, os resultados nos revelaram que a maioria dos estudantes acredita que as pessoas que falam desse jeito porque não tiveram acesso à escola e que por isso não sabem falar a forma “correta”.

Dessa forma, conclui-se que, a saliência do fenômeno da monotongação em ditongos crescentes e decrescentes na comunidade estudantil é distinta. Isto é, os resultados evidenciaram que, considerando a teoria postulada por Labov (2008), a forma reduzida do ditongo crescente, como em “poliça”, “paciença”, “ciênça”, demonstra ter comportamento de estereótipo na comunidade estudantil devido à sua forte saliência social, visto que a forma reduzida revelou-se ser bastante estigmatizada pelos falantes. Já em relação a monotongação em ditongo decrescente, sobretudo em [ow], parece ter comportamento de indicador, porque a avaliação social que a maioria dos falantes faz da forma é positiva e não a estigmatiza, e que as pessoas que utilizam a forma monotongada do ditongo não sofrem preconceito linguístico. Acreditamos, portanto, que isso possa ter relação com o fato de que a variação desse ditongo já seja praticamente categórica, uma possível mudança em progresso, pois pesquisas têm demonstrado que a supressão do *glide* está acontecendo cada vez mais independentemente de fatores sociais ou linguísticos (FARIAS; OLIVEIRA, 2003; PEREIRA, 2004).

## Referências

- ALKMIN, T. M. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.
- AMARAL, M. P. do. Ditongos variáveis no sul do Brasil. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 101-116, set. 2005.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.
- CARDOSO, D. P. *Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos Brasileiros*. 1ª ed. São Paulo: Editora Edgar Blücher, 2015. 145p.
- CRISTÓFARO SILVA, T.; FARIA, I. Percursos de ditongos crescentes no português brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 1, p. 19-27, jan./mar. 2014
- CRISTOFOLINI, C. *Estudo da monotongação de [ow] no falar florianopolitano: perspectiva acústica e sociolinguística*. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/viewFile/32070/20409>> Acesso em: 31 dez. 2017.
- FARIAS, M. A. Ro. de; OLIVEIRA, M. B. de. *Variação fonética dos ditongos [ej] e [ow] no nordeste do Pará*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno1019.html>>. Acesso em: 31dez. 2017
- FREITAG, R. M. K.; SANTOS, A. de O. "Percepção e atitudes linguísticas em relação às africadas pós-alveolares em Sergipe", p. 109-122. In: *A Fala Nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia*. São Paulo: Blücher, 2016.
- HORA, D. Monotongação de ditongos crescentes: realidade linguística e social. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., (orgs.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-356.
- JESUS, A. A. de; SANTOS, C. dos; SANTOS, M. de O. O processo de monotongação na fala dos estudantes universitários – UFS/Itabaiana: uma abordagem sociolinguística. In: *I Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura – I ENILL*, 2010. Itabaiana: DLI, 2010. p. 21-21.
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. 172p.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. BAGNO, M.; SCHERRE, M.; CARDOSO, C. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972]. 392p.
- LOPES, R. *A realização variável dos ditongos /ow/ e /ej/ no português falado em Altamira/PA*. 2002. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística), UFPA, Belém, PA, 2002.
- LÓPEZ MORALES, H. Sociolinguística. 3ª ed. Madrid: Gredos, 2004 apud BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, 2015.

- LOURENÇO, D. S. *Crenças e atitudes linguísticas: uma análise sobre o corpus oral mineiro*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/39420968-Crenças-e-atitudes-linguísticas-uma-análise-sobre-o-corpus-oral-mineiro.html>> Acesso em: 07 dez. 2017.
- MARQUES, T. M.; BARONAS, J. E. de A. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. *Linguasagem*, São Carlos, v. 24 (1), p. 1-16, 2015.
- MOURA, E. S. V. *Atitudes linguísticas de graduandos em Letras em relação à redução do ditongo final [ja] em palavra paroxítona e às pessoas que a empregam*. 2017. 97f. Tese de doutorado, Natal, RN, 2017.
- PEREIRA, G. *A monotongação dos ditongos <ej>, <ow> e <aj> no português falado em Tubarão (SC): estudo de casos*. 2004. 134f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), UNISUL, Tubarão, SC, 2004.
- SANTIAGO, V. de A. *Eu não falo assim: produção e percepção sociolinguísticas de estudantes do ensino fundamental e médio*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. 2017.
- SANTOS, C. L. F.; CHAVES, M. L. O processo da monotongação nos falares de Plácido Castro (AC). *Revista Philologus*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, Ano 16, nº 46, Supl. p. 100-115, 2010.
- TOLEDO, E. E. A monotongação do ditongo oral decrescente /ej/ em Porto Alegre. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 40, p. 134-160, jun. 2010.
- WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. BAGNO, M. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2006. 153p.

*Recebido em 28/10/2018  
e aprovado em 10/12/2018.*

# Percepção da palatalização do /S/ em coda: atitudes linguísticas de universitários

## Perception of the palatalization of the /S/ in coda: linguistic attitudes of university students

Josilene de Jesus Mendonça<sup>1</sup>

Cósmia Karine Vieira Borges<sup>2</sup>

**Resumo:** O comportamento linguístico pode ser descrito e compreendido a partir dos julgamentos que os falantes fazem sobre determinado fenômeno linguístico. O falante exerce, de forma mais ou menos consciente, avaliações positivas ou negativas em relação a fenômenos variáveis da língua, influenciando o direcionamento dos processos de variação e mudança linguísticas (LABOV, 2008). Partindo dessa premissa, objetivamos analisar a percepção e a avaliação de universitários da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho, em relação à palatalização do /S/ em coda silábica. Para realizarmos este estudo, adotando uma abordagem direta, utilizamos um teste de atitudes linguísticas com perguntas relacionadas à palatalização do /S/ em coda, considerando o contexto seguinte t, com os estímulos **pasta, costa, pista**, e o contexto de coda externa, com os estímulos **lápiz, ônibus, depois**. A partir dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008), aplicamos um questionário a 60 informantes. Os resultados evidenciam que os universitários apresentam avaliação neutra em relação à palatalização do /S/ em coda no contexto seguinte t. Por outro lado, a palatalização no contexto de coda externa é alvo de avaliação negativa. Esses resultados evidenciam que a percepção dos universitários em relação à palatalização é sensível ao contexto linguístico.

**Palavras-chave:** Palatalização do /S/; Variação; Percepção.

**Abstract:** The linguistic behavior can be described and understood based on judgments speakers do about certain linguistic phenomena. The speaker execute, in kind of a conscientious way, positive and negative interpretations in relation to language variants phenomena, influencing the process of variation and linguistic change (LABOV, 2008). Assuming that premise, we intended to analyze the perception and perception of the students of Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho, in relation to the palatalization of the /S/ in syllabic coda. In order to conduct the study, adopting a direct approach, we used an attitude linguistic test with questions related to the palatalization of /S/ in coda, considering the context of the following t, with the stimulus **pasta, costa pista**, and the context of external coda, and the stimulus **lápiz, ônibus, depois**. From the assumptions of the *variationist* sociolinguistics (LABOV, 2008), we applied a questionnaire to 60 informants. The results highlighted that the university students showed a neutral perception in relation to the palatalization of the /S/ in coda in the context of the following t. In the other hand, the palatalization in the context of external coda is target of negative perception. These results evidence that the perception of the university students in relation to palatalization is sensitive to the linguistic context.

**Keywords:** Palatalization of /S/; Variation; Perception.

<sup>1</sup>Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [mendoncajosilene@gmail.com](mailto:mendoncajosilene@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe – *Campus* Prof. Alberto Carvalho. Participa do Programa de Iniciação Científica Voluntária – PICVOL. E-mail: [karinevieiraborges@hotmail.com](mailto:karinevieiraborges@hotmail.com).

## Introdução

A língua possui um sistema variável e dinâmico (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006). Por mais que compartilhem de uma mesma língua ou variedade linguística, não nos expressamos da mesma forma, pois a linguagem é um fator social (FARACO, 2012). Embora os indivíduos relacionem-se e comuniquem-se entre si, todos eles possuem maneiras diferentes de falar, dependendo da situação em que estejam, formal ou informal, da sua origem, da escolaridade, da classe social, dentre outros fatores sociais (ALKMIM, 2001).

O comportamento linguístico pode ser descrito e compreendido a partir dos julgamentos que os falantes fazem sobre determinado fenômeno linguístico. O falante exerce, de forma mais ou menos consciente, avaliações positivas ou negativas em relação a fenômenos variáveis da língua, influenciando o direcionamento dos processos de variação e mudança linguísticas (LABOV, 2008). Segundo Oushiro (2015, p. 32), o termo avaliação "é empregado para fazer referência ao discurso metalinguístico dos falantes sobre variantes". Em outras palavras, o falante atribui julgamentos valorativos às variantes linguísticas de acordo com a sua percepção em relação ao fenômeno linguístico, considerando fatores de ordem social como escolaridade e região, por exemplo. Estudar as percepções e as avaliações dos falantes em relação a determinado fenômeno linguístico é, portanto, uma forma de compreender o comportamento linguístico de uma comunidade. Nessa perspectiva, objetivamos analisar a percepção e a avaliação de universitários da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho, em relação à palatalização do /S/ em coda silábica.

O /S/ em coda pode ser realizado fonologicamente de forma alveolar ou palatal, podendo apresentar-se de maneira vozeada [z, ʒ] ou desvozeada [s, ʃ] (SILVA, 2003). Quando o contexto seguinte é uma consoante vozeada, o /S/ em coda também é vozeado, por exemplo, deZde (alveolar) e dezde (palatal). Diante de uma consoante desvozeada, há a realização desvozeada do /S/, por exemplo, em paSta (realização alveolar) e paʃta (realização palatal).

Para analisarmos as atitudes linguísticas dos universitários em relação à palatalização do /S/ em coda, considerando os pressupostos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008), aplicamos um questionário de atitudes linguísticas a 60 universitários. O questionário, elaborado a partir de uma abordagem direta das atitudes, contém perguntas de julgamento metalinguístico relacionadas a estímulos com a realização palatal do /S/ em coda, conforme descrito nos procedimentos metodológicos.

Na seção a seguir, discutimos noções relacionadas à avaliação social das variedades linguísticas. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos. Depois, expomos e discutimos a avaliação dos universitários em relação à palatalização do /S/ em coda, considerando a percepção do fenômeno, as crenças relativas ao uso linguístico, o julgamento metalinguístico e a percepção do fator regional, da escolaridade e do preconceito linguístico como fatores sociais relacionadas à realização palatal do /S/ em coda. Em seguida, apresentamos as considerações finais, tecendo conclusões a respeito da percepção de universitários em relação à palatalização do /S/.

## Avaliação social das variedades linguísticas

As relações sociais estabelecidas em uma comunidade atuam nos processos de variação e mudança linguísticas, conseqüentemente, também se relacionam com os julgamentos valorativos que os falantes fazem, com maior ou menor grau de consciência, das variedades linguísticas. Os fenômenos variáveis da língua recebem valorações sociais diferentes, pois, por mais que as variantes linguísticas apresentem o mesmo valor de verdade ou representacional, as pressões sociais operam constantemente sobre a língua (FREITAG et al., 2016). Essas avaliações diferentes são atribuídas, não por essas formas linguísticas serem distintas entre si, mas pela forma como são vistas socialmente, pois as formas em variação podem adquirir valores, em função, por exemplo, do poder e da autoridade que os falantes possuem nas relações econômicas e culturais (CAMACHO, 2001).

As diferentes variedades linguísticas existentes apresentam prestígio ou estigma na sociedade; isso acontece porque há uma ordenação valorativa dessas variedades linguísticas quanto ao seu uso, o que acaba refletindo numa hierarquia dos grupos sociais. Segundo Alkmim (2001), em todas as comunidades, existem variedades que são consideradas superiores e inferiores. Quando uma variedade linguística de determinado indivíduo é avaliada, não é somente o seu uso linguístico que vai ser julgado, mas também o próprio indivíduo. A sociedade considera apenas uma variedade como correta, a variedade culta, utilizada por grupos sociais com poder e prestígio socioeconômico. Essa variedade culta é a variedade linguística mais valorizada socialmente, requerida nas situações mais formais, a que é pregada nos meios midiáticos e nas instituições. Quando não há aceitação das diferenças, surge espaço para o preconceito social e linguístico.

Essa variedade culta, considerada pela sociedade como única, pertence aos grupos socialmente dominantes, as classes sociais altas de determinadas regiões geográficas. Há uma atitude social conservadora em relação à língua, prezando por um modo de falar entre vários outros existentes na comunidade, considerando esse único modo de falar como o "correto". Com base em um ideal de língua homogênea, essa avaliação social exclui as outras variedades linguísticas, considerando-as "inferiores", "erradas" ou "simples", não levando em conta a realidade da variação linguística, a diversidade social e cultural existentes.

A avaliação social de fenômenos linguísticos depende do nível de consciência em relação às formas linguísticas que a comunidade compartilha. Labov (2008) propõe uma classificação dos fenômenos variáveis em indicadores, marcadores e estereótipos de acordo com o tipo de avaliação que eles recebem socialmente. Os traços linguísticos com pouca força avaliativa são classificados como indicadores. Esses traços estão encaixados numa matriz social, mas não exibem nenhum padrão de alternância estilística. Os marcadores apresentam estratificação estilística e estratificação social, produzindo respostas regulares em testes de reação subjetiva. Os estereótipos são formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade, apresentam determinada característica que serve para identificá-las.

Quando uma variante é mais evidente, mais perceptível para a comunidade e seus membros, esse traço linguístico pode ser alvo de comentário social, muitas vezes, julgamentos negativos que corroboram para a não aceitação social da variante, influenciando os processos de variação ou mudança linguísticas. As atitudes positivas ou negativas são baseadas na percepção e avaliação social dos traços linguísticos, levando em conta fatores políticos e culturais.

Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos, descrevendo o processo de elaboração e de aplicação do questionário de atitudes linguísticas.

### Procedimentos metodológicos

A análise da percepção e da avaliação social de estudantes a respeito da palatalização do /S/ em coda foi realizada a partir de um questionário de atitudes linguísticas. A partir dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008), adotando uma abordagem direta de julgamento metalinguístico, realizamos a gravação de questionário de atitudes com perguntas relacionadas a estímulos com a realização palatal do /S/ em coda. Realizamos a coleta de dados na Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho, Itabaiana/SE, constituindo um *corpus* de 60 questionários de atitudes linguísticas.

As perguntas do questionário foram elaboradas visando captar a avaliação social que os universitários fazem da palatalização do /S/ em coda, considerando a percepção do fenômeno, as crenças relativas ao próprio uso linguístico, bem como da comunidade onde vivem, o julgamento da realização palatalizada e a relação que o falante estabelece entre o fenômeno e questões de ordem regional e/ou social, como região, escolaridade e preconceito linguístico.

Para captar a percepção da palatalização do /S/ em coda, utilizamos estímulos levando em conta dois contextos linguísticos, contexto seguinte t, com os estímulos **pafta**, **cofta**, **pifta**, e o contexto de coda externa, com os estímulos **lápij**, **ônibu***j*, **depoi***j*. No contexto em que a coda silábica é seguida de uma consoante desvozeada [t], em posição interna, o /S/ pode ser realizado fonologicamente de maneira alveolar ou palatal, respectivamente: "paSta, pafta"; "coSta, cofta"; "piSta, pifta". O /S/ na posição de coda externa também apresenta a possibilidade de realização alveolar ou palatal, respectivamente: "lápiS, lápij"; "ônibuS, ônibu*j*", "depoiS, depoi*j*". A aplicação do teste foi realizada com a forma palatal dos estímulos em cada contexto, a fim de analisarmos a percepção e a avaliação da palatalização do /S/ nos dois contextos linguísticos.

Para cada contexto linguístico, foram realizadas seis perguntas de julgamento metalinguístico. Inicialmente, a partir da realização palatalizada dos estímulos, conforme questão 1 abaixo, perguntou-se se essa forma de falar era comum onde o informante mora, a fim de captar a percepção da realização palatal. A pergunta seguinte tinha o objetivo de mensurar as crenças dos universitários em relação ao próprio comportamento linguístico. A questão 3 relaciona-se ao julgamento do fenômeno. As três últimas perguntas estão relacionadas ao aspecto geográfico, à escolaridade e ao preconceito linguístico, visando analisar a relação que os estudantes fazem entre a palatalização do /S/ e fatores sociais.

1. Falar **pafta**, **cofta**, **pifta** / **lápij**, **ônibu***j*, **depoi***j* é comum onde você mora?
2. Você fala assim? Por quê?
3. O que você acha desse jeito de falar?
4. Você acha que esse jeito de falar é típico de algum lugar do Brasil? E aqui em Sergipe?
5. Você acha que esse modo de falar tem a ver com o nível de estudo da pessoa? Por quê?
6. Você acha que as pessoas que falam desse modo sofrem preconceito? Por quê?

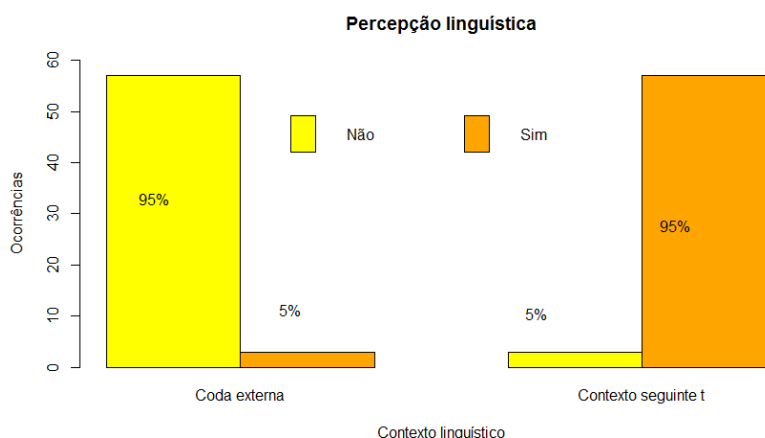
Na seção seguinte, apresentamos a percepção dos universitários do *Campus* Prof. Alberto Carvalho em relação à palatalização do /S/ em coda.

#### Atitudes linguísticas de universitários em relação à palatalização do /S/ em coda

Nesta seção, apresentamos os resultados e as discussões a respeito da percepção e avaliação de universitários em relação à palatalização do /S/ em coda. Primeiramente, apresentamos os resultados da percepção linguística do fenômeno. Em seguida, descrevemos as crenças dos universitários em relação ao uso da variante palatalizada. Depois, expomos os resultados obtidos quanto à avaliação social e a percepção dos fatores regionalidade, escolaridade e preconceito linguístico, respectivamente.

Para verificarmos a percepção linguística do fenômeno pelos universitários, fizemos a primeira pergunta sobre a questão do fenômeno ser ou não ser comum no lugar onde eles vivem, realizando o modo de falar palatalizado nas palavras selecionadas, conforme descrito na seção dos procedimentos metodológicos. Os resultados a respeito da percepção linguística dos universitários são apresentados no gráfico 1, tendo em vista o contexto seguinte t e o contexto de coda externa.

**Gráfico 1:** Percepção linguística do fenômeno



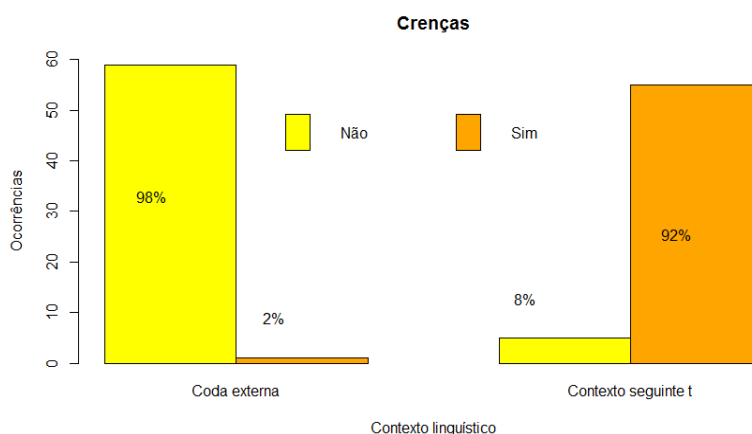
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir do gráfico 1, tomando por base o contexto linguístico e a percepção do fenômeno, podemos perceber que os informantes consideraram a palatalização do /S/ com contexto seguinte t, do grupo de estímulos **pafta**, **cofta**, **pifta**, como sendo comum no lugar em que eles moram, o que resultou, para esse contexto, um percentual de 95%, ou seja, dos 60 testes aplicados, apenas 3 pessoas não consideraram comum para a região o modo de falar palatalizado. A palatalização do /S/ no contexto de coda externa, dos estímulos **lápif**, **ônibuf**, **depoif**, não é considerada pelos universitários como comum para região onde vivem, com 95% de respostas não. Esse resultado mostra que os universitários percebem a realização palatal de forma distinta de acordo com o

contexto linguístico.

A partir da pergunta "Você fala assim?", buscamos analisar a crença de uso dos universitários, isto é, se eles pensam que utilizam ou não a forma palatalizada do /S/ em coda. Podemos observar, no gráfico 2, as crenças dos universitários em relação à palatalização do /S/ em coda, considerando os dois contextos do questionário de atitudes.

**Gráfico 2:** Crenças em relação ao comportamento linguístico



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos o gráfico 2, notamos que 92% das respostas dadas pelos informantes foram positivas para o uso linguístico da forma palatal do /S/ com contexto seguinte t. Ao contrário do contexto de coda externa, com 98% de negação do uso dessa forma linguística. Dentre os 60 testes aplicados, apenas um informante alegou falar a forma palatalizada nesse contexto. Quando questionado o porquê de os informantes não utilizarem o modo de falar reproduzido nos estímulos no contexto de coda externa, as respostas relacionaram essa realização a outras regiões, conforme exemplos em (1) e (2).

- (1) "porque eu acho que a gente não tem muito contato com esse puxar... com esse S muito... é só mais pra quem vai pra região sudeste aí volta já com ele com esse sotaque puxado" (Ali-f).
- (2) "porque também é um sotaque eu num... costume falar assim eu falo do jeito que todo mundo fala aqui na região" (Bia-f).

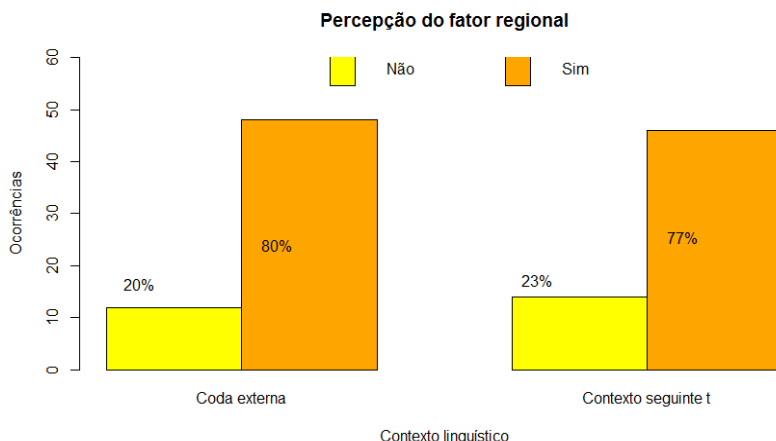
No exemplo (1), o informante alega que não fala dessa forma por considerar que esse modo de falar seja da região Sudeste. O falante também faz menção ao efeito do contato linguístico, afirmando que pessoas da região onde ele vive podem realizar esse comportamento quando viajam para a região onde falam dessa forma. Também relacionando a forma palatalizada de /S/ no contexto de coda externa ao fator regional, o informante, em (2), afirma não usar a forma palatal por ser um sotaque que não pertence a região dele.







**Gráfico 3:** Percepção do fator regional



Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com o gráfico 3, percebemos que os informantes associaram o modo de falar palatalizado à questão regional, tanto no contexto seguinte t quanto no contexto de coda externa, com percentual de 77% e 80%, respectivamente. Esse resultado indica que os universitários consideram a realização palatal do /S/ em coda como sendo algo que está ligado ao contexto geográfico, ao ambiente em que as pessoas vivem e comunicam-se entre si. Porém, embora os dois grupos de estímulos tenham sido relacionados ao fator regional, as regiões relacionadas a cada contexto linguístico são diferentes, conforme figuras 3 e 4.

**Figura 3:** Percepção do fator regional em relação à palatalização de /S/ no contexto seguinte t



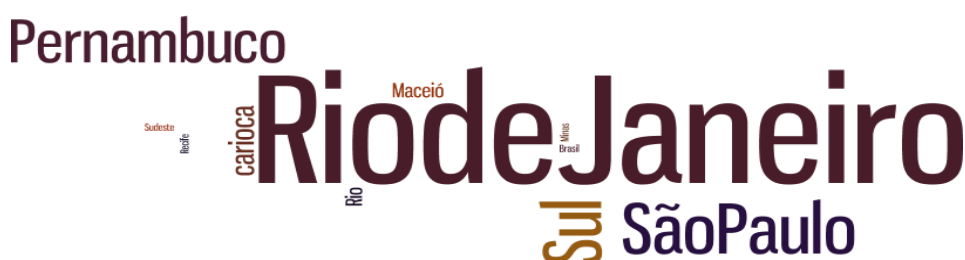
Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos a figura 3, levando em conta a percepção do fator regional em relação à palatalização de /S/ com contexto seguinte t, percebemos que os informantes correlacionaram o modo de falar, mais especificamente, à região Nordeste, considerando Sergipe como o estado típico para a presença do modo de falar palatalizado nesse contexto, conforme resposta transcrita em (7).

(7) “bom acredito que pra minha região onde eu moro pra o meu estado é normal mais acredito que há variações pra o resto do Brasil” (Gab-m).

Em (7), o informante, além de afirmar que o modo de falar apresentado nos estímulos é normal para a região dele, também demonstra consciência da diversidade linguística do país ao considerar que, em outras regiões, possa haver variações. No que concerne à palatalização de /S/ no contexto de coda externa, os informantes relacionaram o modo de falar palatalizado às pessoas que moram em outro estado, mais especificamente em outra região, como a região Sudeste, sobretudo no estado do Rio de Janeiro, conforme figura 4.

**Figura 4:** Percepção do fator regional em relação à palatalização de /S/ no contexto de coda externa



Fonte: elaborado pelas autoras.

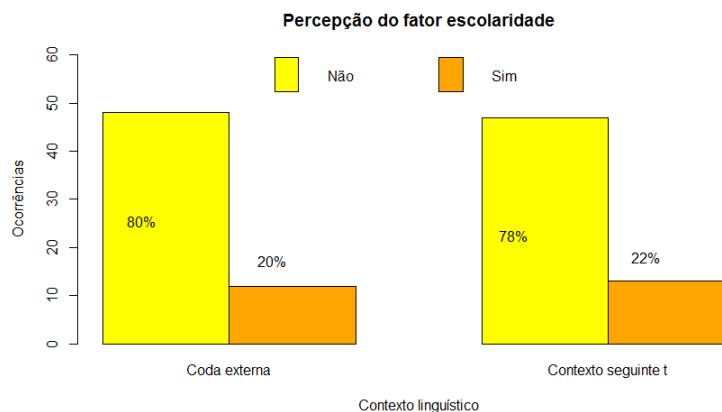
Observamos, na imagem, além do destaque da região Sudeste, a relação do modo de falar palatalizado representado nos estímulos à região Nordeste, Pernambuco e Maceió, e à região Sul. No exemplo em (8), o informante relaciona a forma palatal presente nos estímulos ao Rio de Janeiro, além de afirmar que essa forma de falar não é comum de Sergipe, mas acredita que possa haver pessoas em Sergipe que falem dessa forma caso a pessoa tenha passado a morar no estado, mas seja do Rio de Janeiro.

(8) “INF: sim do Rio de Janeiro ((RISOS))

ENT: e aqui em Sergipe?

INF: não só algumas pessoas que vêm de lá agora” (Fer-m).

A partir da pergunta “Você acha que esse modo de falar tem a ver com o nível de estudo da pessoa? Por quê?”, buscamos analisar se os informantes consideram o modo de falar palatalizado relacionado ao nível de escolaridade do falante. No gráfico 4, apresentamos os resultados para a percepção da relação entre a forma palatalizada e a escolaridade, considerando a coda com contexto seguinte t e o contexto de coda externa.

**Gráfico 4:** Percepção do fator escolaridade

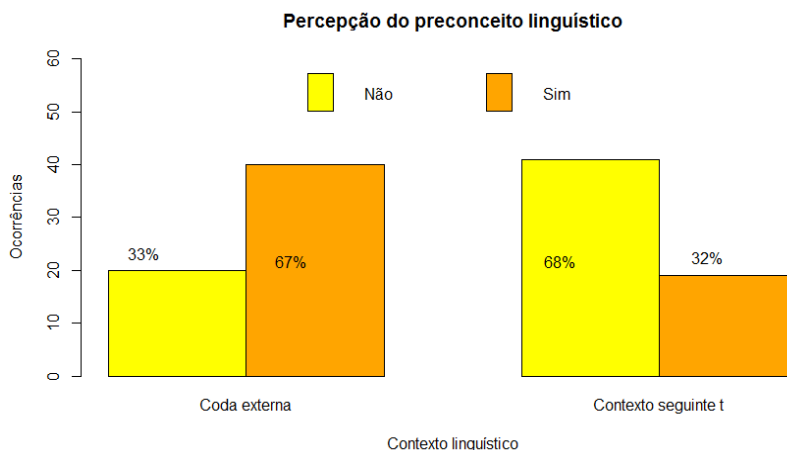
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos o gráfico 4, de acordo com a percepção do fator escolaridade, constatamos que, tanto no contexto seguinte t quanto no contexto de coda externa, os informantes afirmam que a forma de falar palatal não tem a ver com o nível de estudo da pessoa, com percentual de 78% e 80%, respectivamente. Esse resultado mostra, no que diz respeito à escolaridade, que a percepção dos universitários em relação à palatalização do /S/, tanto com o contexto seguinte t, quanto em contexto de coda externa, apresenta valor regional, correlacionando o fenômeno às noções de sotaque e cultura, dissociando-o do nível de estudo do falante. Em (9), o informante, referindo-se aos estímulos com /S/ em coda seguido de t, relaciona esse modo de falar aos costumes adquiridos em uma comunidade. No que se refere à palatalização do /S/ no contexto de coda externa, o informante, em (10), associa o fenômeno linguístico à noção de sotaque, defendendo que não há relação com a escolaridade do falante.

(9) "não não e sim com ... eh... eu acho que não tem não não tem não porque isso é devido ah... as raízes né de onde ele mora ali... acaba o pessoal acaba adquirindo os costumes do povo dali daquela região então não tem nada a ver com escolaridade não" (Jos-m).

(10) "não ... eu acho que é o sotaque mesmo de onde a pessoa mora" (Raq-f).

Consideramos também, no questionário de atitudes, a questão do preconceito linguístico, com a seguinte pergunta "Você acha que as pessoas que falam desse modo sofrem preconceito? Por quê?", a fim de verificarmos se os informantes veem o fenômeno da palatalização do /S/ em coda como alvo de preconceito ou se os próprios informantes exercem preconceito sobre o fenômeno linguístico. Observamos os resultados obtidos no gráfico 5.

**Gráfico 5:** Percepção do preconceito linguístico.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao examinarmos o gráfico 5, levando em conta a percepção do preconceito linguístico, notamos que, tanto no contexto seguinte t quanto no contexto de coda externa, os informantes alegam que as pessoas que falam a forma palatalizada são alvo de algum tipo de julgamento. Porém, na percepção dos universitários da UFS/Itabaiana, a palatalização no contexto de coda externa tende a ser mais alvo de preconceito, com percentual de 67%. Em (11), referindo-se aos estímulos com palatalização do /S/ em coda externa, o informante afirma que sempre há preconceito em relação às formas diferentes de falar, pois há estranhamento, o que gera críticas.

(11) “sim acredito que sim sempre há um preconceitozinho por trás das coisas porque quando a pessoa não é acostumada a ouvir e aí acha diferente então outras criticam outras julgam outras riem” (Ale-f).

A partir da análise das atitudes linguísticas dos universitários da Universidade Federal de Sergipe, *Campus Prof. Alberto Carvalho, Itabaiana/SE*, percebemos que o fenômeno da palatalização do /S/ em coda recebeu valoração social distinta em cada contexto linguístico. Evidenciamos uma aceitação maior da palatalização no contexto seguinte t do que no contexto de coda externa, obtendo uma avaliação mais positiva no primeiro contexto do que no segundo. Os informantes associaram a palatalização do /S/ em coda à questão regional em ambos contextos, independentemente do nível de escolaridade. Em relação à percepção do preconceito linguístico, observamos que, de acordo com a percepção dos universitários, o contexto de coda externa é mais propício a ser alvo de julgamento negativo do que o contexto seguinte t. O quadro abaixo apresenta uma sumarização da percepção dos universitários em função do contexto linguístico.

**Quadro 1:** Percepção da palatalização do /S/ em função do contexto linguístico

	<b>Contexto seguinte t</b>	<b>Coda externa</b>
<b>Percepção</b>	É comum na região	Não é comum na região
<b>Crença</b>	Usa	Não usa
<b>Avaliação social</b>	Normal	Estranho
<b>Região</b>	Sergipe	Rio de Janeiro
<b>Escolaridade</b>	Não está relacionado	Não está relacionado
<b>Preconceito</b>	Não é alvo de preconceito	Alvo de preconceito

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao observarmos o quadro 1, constatamos que a palatalização do /S/ em coda foi avaliada pelos informantes de forma diferente de acordo com o contexto linguístico. Os resultados mostram que os universitários acreditam usar a forma palatal no contexto seguinte t, considerando-a normal e comum em Sergipe. Ao contrário do contexto de coda externa, em que os resultados mostram que os universitários negam o uso da forma palatal nesse contexto, além de julgá-la estranha e comum do Rio de Janeiro. A palatalização do /S/ em coda não foi relacionada à escolaridade, mas à questão regional. Em relação ao preconceito, constatamos que, no contexto de coda externa, a palatalização do /S/ tende a ser avaliada mais negativamente do que no contexto seguinte t. Os resultados evidenciam que a percepção da palatalização pelos universitários é sensível ao contexto linguístico.

### Considerações finais

A partir do estudo sobre a percepção e a avaliação da palatalização do /S/ em coda, na Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho, pudemos observar que os informantes mudam os seus julgamentos de acordo com o contexto linguístico em que a coda ocorre. A percepção e a crença linguísticas foram positivas no contexto seguinte t, pois os universitários afirmaram que tanto eles quanto a comunidade onde vivem usam essa variante. Em relação à avaliação social, constatamos que a palatalização do /S/ em coda foi avaliada mais positivamente no contexto seguinte t, considerando-a normal e comum, ligada à cultura e ao costume das pessoas da região. No contexto de coda externa, percebemos uma avaliação mais negativa, considerando a forma palatal feia, estranha e errada, além de caracterizá-la como pertencente sobretudo à região Sudeste.

Em relação ao fator regional, tanto no contexto seguinte t quanto no contexto de coda externa, os informantes relacionaram o fenômeno da palatalização do /S/ à questão da regionalidade. O primeiro

contexto foi considerado típico da região Nordeste, sobretudo do estado de Sergipe; já o segundo, típico principalmente da região Sudeste, com destaque para o estado do Rio de Janeiro. Tratando-se do fator escolaridade, constatamos que, em ambos os contextos, o modo de falar palatalizado não tem a ver com o nível de estudo da pessoa, mas está atrelado, de fato, à questão da regionalidade. Por fim, a respeito do preconceito linguístico, o contexto de coda externa é mais propício ao julgamento pelas pessoas, obtendo uma avaliação mais negativa, ao contrário do contexto seguinte t.

Os resultados evidenciam que a palatalização do /S/ em coda está no nível da consciência dos universitários da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Prof. Alberto Carvalho, pois a percepção dos estudantes apresenta consistência ao avaliar os contextos linguísticos com valores sociais distintos. Os universitários consideram a forma palatalizada de /S/ no contexto seguinte t como comum à comunidade e ao próprio uso linguístico, avaliando-a, portanto, positivamente. Por outro lado, os universitários afirmam não usar o /S/ palatal no contexto de coda externa, não o considerando comum na região onde vivem, avaliando, dessa forma, esse uso de forma negativa.

## Referências

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística. Parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-75.
- FARACO, C. A. *Português do Brasil: a construção da norma culta e as práticas de ensino*. Olimpíadas LP. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CUKfzAeGNrE>> Acesso em: 26 ago. 2018.
- FREITAG, R. M. K. et al. Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (orgs.). *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos*. São Paulo, Blucher, 2016. p. 139-159.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. BAGNO, M.; SCHERRE, M.; CARDOSO, C. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008. 392p.
- OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Linguística). 2015. 394f. – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2015.
- SILVA, T. C. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003. 186p.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. BAGNO, M. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2006. 153p.

Recebido em 07/10/2018  
e aprovado em 01/12/2018.



# “É bom a gente aprendê mais, falá melhó”: crenças e atitudes linguísticas dos sambadores e sambadeiras de roda do grupo Samba Chula de São Braz

## “É bom a gente aprendê mais, falá melhó”: the beliefs and the linguistic attitudes of the samba players of the group Samba Chula de São Braz

Daisy Cordeiro<sup>1</sup>  
Lúcia Maria de Jesus Parceros<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é uma amostra dos achados de uma dissertação de mestrado em andamento intitulada *Sambando na cara da sociedade: a resistência na atitude e nos usos linguísticos no contexto do Samba Chula de São Braz*. As crenças e atitudes linguísticas dos falantes influenciam o modo como estes percebem uma língua ou variedade linguística. Com isso, este trabalho objetiva analisar a relação das atitudes linguísticas dos sambadores e das sambadeiras do grupo Samba Chula de São Braz com o ensino da norma padrão da Língua Portuguesa e com a percepção das variedades do português brasileiro. A metodologia empregada é descritiva e segue os pressupostos da Sociolinguística Interacional e da Etnografia da Comunicação (qualitativa e interpretativa). Para isso, foram realizadas entrevistas além de observação dos ensaios do grupo em São Braz, comunidade que fica a cerca de 7 quilômetros do centro de Santo Amaro e é uma das comunidades reconhecidas como quilombo na Bahia. O estudo deste tema é pertinente para identificar como uma atitude positiva sobre determinada variedade linguística caracteriza a afirmação da identidade étnico-racial das sambadeiras e dos sambadores de São Braz, ou seja, como o uso da língua pode marcar seu lugar de resistência na sociedade.

**Palavras-chave:** Atitudes linguísticas; Ensino de Língua Portuguesa; Identidade.

**Abstract:** This article is a sample of the findings of an ongoing master's thesis entitled *Sambando na cara da sociedade: a resistência na atitude e nos usos linguísticos no contexto do Samba Chula de São Braz*. The beliefs and linguistic attitudes of the speakers influence how they perceive a language or linguistic variety. The aim of this work is to analyze the relationship between the linguistic attitudes of the samba players of the group Samba Chula de São Braz with the standard Portuguese language teaching and the perception of the varieties of Brazilian Portuguese. The methodology used is descriptive and follows the assumptions of

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: daisycordeiro@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Orientadora: Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: mparceros@gmail.com

Interactional Sociolinguistics and Ethnography of Communication (qualitative and interpretive). For that, interviews were carried out in addition to observing the group's essays in São Braz, a community that is about 7 kilometers from the center of Santo Amaro and is one of the communities recognized as a quilombo in Bahia. The study of this theme is pertinent to identify how a positive attitude on a certain linguistic variety characterizes the affirmation of the ethnic-racial identity of samba players, that is, how the use of language can mark its place of resistance in society.

**Keywords:** Linguistic Attitudes; Portuguese language teaching; Identity

## Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar a relação das atitudes linguísticas dos sambadores e das sambadeiras do grupo Samba Chula de São Braz com o ensino da norma padrão da Língua Portuguesa e com a percepção das variedades do português brasileiro. Para sustentação teórica do trabalho e análise dos dados, foram utilizados conceitos da Sociolinguística Interacional, para compreendermos o uso da língua em interação social e da Etnografia da Comunicação, no sentido de analisarmos eventos de fala no contexto social e cultural.

A língua é um fenômeno social e está sujeita, ao curso da história, às mudanças e transformações socioculturais. Língua e cultura são indissociáveis, não se pode trabalhar com uma prescindindo a outra. Com efeito, a língua diz muito sobre o povo que a usa. Está diretamente ligada à identidade dos seus falantes, aos seus modos, seus costumes pois, como explica Moita Lopes (2002, p. 30), "[...] é por meio [do] processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem". Por identidade, entendemos "[...] algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento" (HALL, 2005, p. 38). Desse modo, assim como a língua é variável, está em constante transformação, a identidade também está em processo.

De acordo com Parcero (2007, p. 168), "atitudes linguísticas consistem em ideias e julgamentos, a partir dos quais uma língua e seus falantes são avaliados". O ato de falar representa muito mais que transmissão e recepção de códigos. Somos avaliados, admirados ou odiados dependendo da forma como uma língua ou uma variedade linguística é julgada. Esse julgamento está além das questões gramaticais: o fator social condiciona as atitudes linguísticas. Com isso, não apenas a língua ou variedade é avaliada, mas também o grupo social que a utiliza.

Justamente pela relação língua, cultura, identidade e sociedade, o ensino da língua materna ou estrangeira não pode ignorar os usos reais da língua, limitando-se a regras gramaticais arcaicas ou a trechos de livros de séculos passados. Uma abordagem sociolinguística de ensino implica integrar às aulas as características socioculturais da localidade da escola, bem como em não ignorar ou menosprezar as particularidades na fala dos estudantes e da sua comunidade. O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da Sociolinguística possibilita que os indivíduos desenvolvam uma atitude linguística positiva sobre a diversidade linguística. Do contrário, uma atitude negativa sobre variedades linguísticas, em especial as variedades estigmatizadas, acarreta na criação de estereótipos e manutenção do preconceito linguístico.

O estudo deste tema é pertinente para identificar como uma atitude positiva sobre determinada variedade linguística pode caracterizar a afirmação da identidade étnico-racial das sambadeiras e dos sambadores de São Braz, ou seja, como o uso da língua pode marcar seu lugar de resistência na sociedade. Este artigo está estruturado da seguinte forma: fundamentação teórica relacionada aos estudos da Sociolinguística e das atitudes linguísticas, um breve histórico sobre o grupo Samba Chula de São Braz e informações sobre o *locus* da pesquisa, apresentação da metodologia utilizada, discussão dos resultados da pesquisa e as considerações finais.

### **Pressupostos teóricos**

A Sociolinguística estuda aspectos da relação língua e sociedade e toma como dados a língua em situações naturais de interação social. A perspectiva sociolinguística se opõe às posições teóricas que consideram a língua isolada de seu contexto social. Assim sendo, a pesquisa sociolinguística se orienta por procedimentos metodológicos adequados ao trabalho de campo escolhido a depender de temas e interesses do pesquisador. O campo, no caso, pode se referir a uma comunidade, que pode ser um local urbano ou rural, e seus contextos sociais específicos de interação verbal, como o contexto familiar, escolar, religioso, etc (CORDEIRO; PARCERO, 2017).

Os estudos sociolinguísticos são classificados em três ondas de análise. Essa categorização, proposta por Eckert, traz em cada onda uma abordagem diferente sobre a variação linguística com distintas metodologias e práticas analíticas. A primeira onda contempla os estudos iniciados por Labov, que envolvem a relação variáveis linguísticas e fatores sociais, como escolaridade, gênero, classe social, etc. A metodologia empregada na primeira onda é quantitativa. A segunda onda é qualitativa e trabalha com uma perspectiva etnográfica. As pesquisas da segunda onda são realizadas em pequenas comunidades nas quais o pesquisador busca correlacionar a variação linguística a práticas sociais da comunidade. Na terceira onda, há também o método quantitativo e tem como objetivo identificar as categorias sociais que atuam nos padrões linguísticos. A presente pesquisa está inserida nos estudos da segunda onda por ser realizada em uma pequena comunidade e ter cunho etnográfico.

Os estudos sociolinguísticos podem trabalhar com uma abordagem macro, com as comunidades de fala, e/ou micro, com as comunidades de prática. A pesquisa com comunidade de fala utiliza coleta padronizada (entrevista sociolinguística) enquanto, com a comunidade de prática, ocorre a coleta etnográfica, com a observação dos participantes. Em uma comunidade de prática, os membros estão engajados em algum empreendimento em comum (FREITAG, 2014).

Entre os campos de estudo da Sociolinguística, temos a Variacionista, a Interacional, a Sociologia da linguagem, a Etnolinguística e a Etnografia da Comunicação. Neste artigo, os pressupostos teórico-metodológicos utilizados são na área da Sociolinguística Interacional e da Etnografia da Comunicação.

A Etnografia da Comunicação foi desenvolvida inicialmente por Dell Hymes e tem como fundamentos a linguística e a antropologia. A metodologia empregada é qualitativa e exige interação do pesquisador com a comunidade. Segundo Alkmim (2001, p. 31), a Etnografia da Comunicação "[...] pretende descrever e interpretar o comportamento linguístico no contexto cultural e [...] procura definir as funções da linguagem a partir da observação da fala e das regras sociais próprias a cada comunidade".

Essa vertente da sociolinguística busca compreender determinada comunidade a partir da observação participante da interação dos membros, dos seus eventos de fala.

Além do contexto, a Etnografia da Comunicação se interessa pela Competência Comunicativa. A Competência Comunicativa, conceptualizada por Hymes nos anos 1970, é a capacidade de mobilizar conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente em uma língua. Desse modo, além de assimilar questões estruturais da língua, o falante deve adquirir Competência Comunicativa.

A Sociolinguística Interacional dedica-se à descrição dos fenômenos de interação humana. Foi apresentada na década de 1970 pelo linguista Gumperz (2002). Estuda, em um grupo social, as estratégias de que o falante lança mão, as pistas de contextualização, e as inferências sobre os conteúdos compartilhados na interação verbal. Os sujeitos detêm papéis sociais, e os processos interativos de que participam constituem a realidade social.

A ação mais estudada neste campo é a conversação e a sua contribuição à comunicação de significados sociais, ou seja, os usos da língua em uma situação de comunicação verbal e as intenções, crenças e atitudes sobre estes usos. Além das regras gramaticais, o indivíduo deve conhecer e seguir as regras culturais. Segundo Goffman (2002, p. 17), "as regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação". Deste modo, estudam-se também as condutas que acompanham a fala e o conhecimento sociocultural que os sujeitos compartilham. Não se trabalha com hipóteses e sim com questões de partida. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa e interpretativa.

### **A Sociolinguística e o ensino de língua materna**

O distanciamento entre o que é ensinado nas aulas e o vernáculo, ou seja, a língua de uso dos estudantes, faz com que estes considerem que "Português é muito difícil" (BAGNO, 2015). A razão para a existência desse mito pode ser assim explicada: "Como o nosso ensino de língua sempre se baseou na norma gramatical literária de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil" (BAGNO, 2015, p. 57). A norma a ser ensinada nas escolas é a culta, a que de fato é usada nas interações sociais de interactantes cultos. A norma padrão segue estática em gramáticas cujos autores negam-se a aceitar as variedades e mudanças linguísticas no Português Brasileiro.

De acordo com Freire (1989), a educação está diretamente ligada à política. Ainda que a educação não seja neutra, o ato de educar não pode ser feito de forma manipuladora, reproduzindo a ideologia dominante. "Do lado dos dominantes, todas as estratégias, essencialmente defensivas, visam conservar a posição ocupada, portanto, perpetuar o *status quo*, ao manter e fazer durar os princípios que servem de fundamento à dominação" (BOURDIEU, 2006, p. 32). Aplicar os conceitos da Sociolinguística ao ensino da Língua Portuguesa oportuniza que os estudantes tenham conhecimento das variações e mudanças da língua, da sua relação com a sociedade e da sua prática como instrumento de poder (BOURDIEU, 1998).

O educador precisa ainda ter conhecimento do contexto sociocultural no qual o discente está inserido. Correlacionar temas à realidade do aluno faz com que o discente se identifique com o que é ministrado. Afinal, a escola é local de socialização, onde os alunos trocam experiências, conhecem outros costumes, outros jeitos de falar. Assim, é preciso que o ensino de Língua Portuguesa seja culturalmente sensível:

As formas de implementação dessa pedagogia culturalmente sensível são múltiplas: aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolvendo estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 209).

Com uma atitude positiva, os estudantes tornam-se mais receptivos e motivados com as aulas. Desta forma, os alunos se identificam e se sentem representados socialmente. A relevância de uma base teórico-metodológica sociolinguística se fundamenta em proporcionar condições para o desenvolvimento de uma educação linguística, tornando claro que a língua não é estática nem homogênea, e que é preciso combater o preconceito linguístico. De acordo com Botassini (2015, p. 124), "o termo preconceito linguístico refere-se à atitude negativa frente a determinado grupo linguístico sem razão aparente." Como afirma Bourdieu (1998, p. 160-1), "a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos". O preconceito linguístico menospreza as variantes linguísticas do português, sejam regionais ou sociais. As variantes estigmatizadas são as variantes utilizadas pelas camadas mais baixas da sociedade, portanto, as camadas não prestigiadas. Portanto, há uma grande necessidade de democratizar o ensino escolar, abrindo as portas para as inúmeras variedades linguísticas. A diversidade linguística do aluno deve ser respeitada, mas a norma de prestígio deve ser ensinada para auxiliar na construção da sua cidadania.

### **Atitudes linguísticas**

Assim como indivíduos são socialmente avaliados, as línguas e as variedades linguísticas também são. Essa avaliação não leva em consideração apenas questões morfosintáticas ou fonético-fonológicas, mas fatores socioculturais. De acordo com Rodrigues (2012),

As atitudes linguísticas são atitudes psicossociais, ou seja, se as línguas têm conotações sociais, é natural que sejam avaliadas (admiradas ou desprezadas) a partir do status ou das características sociais dos seus usuários. Por isso, a atitude em relação a uma língua e a atitude em relação ao grupo social que dela se serve parecem confundir-se. Embora as línguas sejam entidades objetivamente comparáveis, o que frequentemente provoca as manifestações de apreço ou dasapreço [sic] são as opiniões sobre os grupos sociais ou etnolinguísticos. O habitual é que sejam os grupos sociais mais prestigiados, mais poderosos socioeconomicamente, os que ditam as normas das atitudes linguísticas das comunidades de fala. Por isso, as atitudes costumam ser positivas em relação à

língua, aos usos e às características dos falantes com maior prestígio e de mais alta posição social. (RODRIGUES, 2012, p. 363-4).

É por meio das atitudes dos falantes que determinada língua ou variedade linguística pode ser estigmatizada ou prestigiada. Além disso, se a atitude linguística for extremamente negativa, pode acontecer a "morte" de uma língua, outrora usada por antepassados e negada pelas gerações mais novas (AGUILERA, 2008). Desse modo, "o estudo das atitudes é importante para a sociolinguística, uma vez que pode 'prever' um dado comportamento linguístico: a escolha de uma língua particular em comunidade multilíngüe, lealdade, língua de prestígio entre outras" (PARCERO, 2007, p. 39). Tem ainda a importância de prever se determinada variação tenderá a mudança, levando-se em conta seu *status* de prestígio, e também a escolha de aprendizado de uma língua estrangeira, considerando-se que o domínio desse outro idioma poderá proporcionar ascensão social.

Assim como crenças, costumes e valores de determinado grupo social diferenciam-no em relação a outros grupos, a língua pode distinguir um dos demais, estando, então, atrelada à identidade. Da mesma forma que a língua está relacionada à identidade, as atitudes linguísticas também estão ligadas a questões identitárias, como explica Rodrigues (2012):

A atitude em relação a uma língua ou ao seu uso é mais facilmente identificável quando se tem em mente que as línguas não são apenas portadoras de formas e atributos linguísticos determinados, mas que também transmitem, por exemplo, conotações sociais, traços culturais, valores sentimentais e éticos. É possível afirmar que as atitudes linguísticas dizem respeito às próprias línguas e à identidade dos seus falantes. Consequentemente, é lógico pensar que, uma vez que exista um elo entre língua e identidade, a atitude linguística há de se manifestar no comportamento dos indivíduos em relação não apenas a essas línguas, mas também em relação a seus usuários. (RODRIGUES, 2012, p. 363)

Pode acontecer de o falante ter uma atitude negativa sobre a sua variante linguística. Segundo Rodrigues, "a língua e o *status* social estão intimamente ligados no sentido de que o segundo influi diretamente sobre o primeiro. A autoavaliação do *status* linguístico será baixa, sobretudo se o grupo minoritário fala uma variante desprestigiada da língua em questão." (RODRIGUES, 2012, p. 371). Em uma comunidade estratificada, os que são socioeconomicamente dominantes são positivamente avaliados enquanto os das camadas sociais mais baixas são desvalorizados. Além da segregação social, falantes de comunidades marginalizadas sentem-se inferiorizados devido aos seus usos linguísticos.

### **As sambadeiras e os sambadores do grupo Samba Chula de São Braz**

O samba de roda envolve ritmo, canto, dança com movimentos que vão dos pés até a cabeça das sambadeiras e sambadores, resultando em uma manifestação singular. Há espontaneidade, mas há toda uma liturgia no samba de roda, no qual, embora não haja regras escritas, todos os participantes sabem como agir, como se expressar. Há ainda como elementos básicos para realização do evento samba de roda, o posicionamento dos participantes em círculo (a roda) e o acompanhamento do canto por instrumentos como o pandeiro, a viola, o prato-e-faca<sup>3</sup>, o atabaque, o cavaquinho, o tamborim, o chocalho

<sup>3</sup> Prato de esmalte friccionado na borda por uma faca emitindo um som rítmico, característico do samba de roda.

e o machete. Este último, de origem portuguesa, "[...] é um tipo de viola de dez cordas (dispostas geralmente em cinco duplas de cordas), tal como as violas conhecidas em todo o Brasil como 'violas caipiras'. Possui tamanho menor, e timbre mais agudo e 'brilhante' do que o violão, para efeito de comparação" (NOBRE, 2012, p. 2). Além dos instrumentos, as palmas também acompanham o canto e garantem o ritmo e a animação do samba de roda.

No ano de 2004, o samba de roda foi registrado como Patrimônio Cultural Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e em 2005 como Patrimônio Histórico Cultural Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O samba de roda faz parte da vida cultural de diversas cidades da Bahia. Somente no Território de Identidade<sup>4</sup> (TI) Recôncavo, há 120 grupos de samba de roda cadastrados na Associação dos Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia (ASSEBA). A sede da ASSEBA fica em Santo Amaro, na Casa do Samba, centro de referência para propagação da manifestação cultural além de promover treinamentos, oficinas e pesquisa.

O samba de roda tem como modalidades o samba chula e o samba corrido, sendo este, muitas vezes, chamado simplesmente de samba de roda ou de samba solto. O que diferencia uma modalidade da outra é que, no samba chula (também chamado de samba de viola, samba amarrado, samba chulado ou samba santo-amarense), a dança e o canto nunca acontecem ao mesmo tempo enquanto, no samba corrido, eles ocorrem simultaneamente. Além disso, no samba chula, apenas uma pessoa de cada vez samba no meio da roda enquanto, no samba corrido, várias pessoas dançam ao mesmo tempo no meio da roda, além de ter um ritmo mais acelerado (IPHAN, 2006). Segundo a etnomusicóloga Döring (2004):

O samba chula é mais complexo musicalmente do que o samba-de-roda e sua origem e presença parecem se centrar quase que exclusivamente na região de Santo Amaro e em poucos outros lugares do Recôncavo. Ele é um samba de viola no qual a viola é tocada de maneira característica com tonalidades determinadas, afinações das cordas, técnicas e acentos rítmicos. (DÖRING, 2004, p. 85).

Sobre o canto, ele pode ser responsorial: um dos sambadores canta sozinho uma estrofe e os demais participantes respondem coletivamente outra estrofe. Essa técnica ocorre apenas no samba corrido. No samba chula, somente um ou dois cantadores (neste último caso, formando a parrelha) cantam, sem acompanhamento dos instrumentos, uma quadra com dois a quatro versos, podendo ter outra dupla ou os demais presentes na roda que respondem com poucos versos, o chamado relativo.

O Samba Chula de São Braz, apesar do nome, não toca apenas chula, mas também o samba corrido. Em 1995, o grupo foi oficialmente fundado pelos irmãos Antônio Saturno, Seu Alumínio, e João Saturno, o João do Boi, mas os dois irmãos já cantavam o samba chula há muitos anos no pequeno povoado de Santo Amaro. O único CD do grupo foi gravado em 2009 como conquista do prêmio Pixinguinha, com o título *Quando dou minha risada, ha, ha...* Segundo Silveira Neto (2017):

---

<sup>4</sup> Classificação proposta pelo Governo do Estado da Bahia que divide o estado em 27 territórios com base no sentimento de pertencimento das comunidades. "O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial". (BAHIA, 2018).

Após a gravação deste disco, os chuleiros de São Braz cruzaram o Atlântico e realizaram shows em importantes eventos internacionais de música. Em 2010, participaram do WOMEX, a maior feira de World Music do mundo, em Copenhague. Um ano depois, aterrissaram em Israel para apresentação no Festival Internacional da Primavera Rishon Le Zion, e nos países Bélgica e Holanda para shows no Festival Europalia Brasil. Em 2012, o grupo realizou sua Turnê Europa na França, passando em cidades como Paris (Cité de la Musique), Marseille e Toulouse. Em 2014, ano do falecimento de Seu Alumínio, o grupo participa da 20ª edição do PercPan ao lado do cantor e compositor Márcio Vitor, vocalista do grupo Psirico, e foi destaque no Festival Qatar Brasil 2014, realizado no Parque Mia, na cidade de Doha. (SILVEIRA NETO, 2017, p. 59-60).

Como é possível notar, o que começou de forma amadora e despreziosa, profissionalizou-se e ganhou o mundo. O grupo levou o seu nome, o samba chula e o nome da pequena comunidade rural para outros espaços. Mesmo tendo a oportunidade de viajar para outros lugares, os integrantes sempre voltam para sua terra e, assim, seguem até hoje, sem abandonarem suas raízes.

Após a morte de Seu Alumínio e um grave mal-entendido intercultural no aeroporto de Doha, que acarretou em um desentendimento com o produtor Fernando de Santana (SILVEIRA NETO, 2017), João do Boi sai do grupo e forma o Samba Chula João do Boi. Atualmente, o cantador do Samba Chula de São Braz é Agnaldo de Oliveira Nascimento.

O grupo é formado por doze integrantes e se reúne quinzenalmente, aos domingos, para ensaiar. O local é o restaurante de Fernando de Santana, o *Nando's Mariscos*, que fica lotado de apreciadores do samba chula e da deliciosa culinária santo-amarense. O fato de o grupo se reunir periodicamente e engajado a um mesmo propósito constitui uma comunidade de prática. Além disso, pelo fato de os integrantes do grupo morarem em ou frequentarem assiduamente uma pequena vila, as suas características socioculturais e sociolinguísticas tornam-se semelhantes, pois "os membros de comunidades tradicionais tendem a ter comportamentos mais homogêneos e há mais vigilância mútua. Podemos dizer então que, nessas comunidades, há maior pressão normativa favorecendo o consenso e atitudes mais homogêneas." (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 123). Ademais, durante os ensaios, os sambadores e as sambadeiras formam um agrupamento, que, por estar organizado socialmente em orientação conjunta, compreende um encontro ou comprometimento de face (GOFFMAN, 2002).

### **Locus da pesquisa**

O TI Recôncavo é formado pelos municípios Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara e Varzedo. Sobre a sua história, temos:

As terras que abrigam o TI Recôncavo, quando da invasão portuguesa, eram ocupadas por Tupinambás (Kiryuré e Paraguaçu). A história do Recôncavo tem intensa analogia com a formação da identidade da chamada cultura baiana. Com o ciclo da cana-de-açúcar e a escravização bastante acentuada na região, a miscigenação tornou-se marca da população do Recôncavo, que contou ainda com a tradição fumageira como importante elemento do modo de ocupação da área, passando, junto com a cana-de-açúcar, pelas fases de ascensão e declínio, influenciando diretamente na dinâmica econômica dentro dos contextos estadual e nacional. (BAHIA, 2016, p. 136).



Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o Recôncavo é o território com o maior porcentual de pessoas que se declaram pretas na Bahia, totalizando 28,2%, além de 56,8% que se consideram pardas (em todo o estado da Bahia, o percentual é de 17,0% para pretos e 59,5% para pardos). Temos, assim, uma região com população majoritária afrodescendente. "Tamanho predominância negra faz com que o Recôncavo resguarde práticas culturais que são, a um só tempo, uma síntese das experiências das populações africanas no Brasil, e a evidência da enorme criatividade dos seus descendentes" (IPHAN, 2006, p. 28). Possivelmente, muitos dessa população negra que vive hoje no Recôncavo descendem dos negros escravizados que trabalharam nos engenhos instalados na região no período colonial.

São Braz fica a cerca de 7 quilômetros do centro de Santo Amaro e é uma das comunidades quilombolas do Recôncavo. Após receber a certificação em 2009 pela Fundação Cultural Palmares, o povoado passa a ter direito a incentivos como apoio financeiro para a educação e manifestações culturais pelo governo federal como política de reparação.

Pouco se tem de informações oficiais acerca da história da vila São Braz. Segundo Santos (2014), São Braz foi, inicialmente, um engenho, construído entre os séculos XVII e XVIII que, após passar por vários proprietários e sucumbir ao declínio do mercado açucareiro na Bahia, foi abandonado e se tornou quilombo, servindo de moradia para os antigos trabalhadores do engenho e seus descendentes. Há ainda na localidade ruínas da capela dedicada ao santo católico São Braz, onde, conforme registros, houve missas e batismos entre os séculos XIX e XX. De acordo com Santos (2014):

Após o entendimento sobre a sucessão de proprietários do engenho e depois povoado, e as constatações presentes na lista dos moradores do século XVIII, podemos concluir que existindo São Braz desde o século XVII, registrando um número de cem moradores no XVIII e aproximadamente 1085 no XXI, como aponta o recenseamento do IBGE, associado à característica de pouco êxodo entre os moradores, não seria incorreto inferir que houve pouco aumento populacional, considerando pouco mais de três séculos de existência da localidade. Notória também é a grande mobilidade que ocorre na região, isso por ela estar inserida em um contexto de modernização da sociedade, não sendo contemplativas, do ponto de vista financeiro, as atividades manuais que ainda são desenvolvidas no local. Dessa forma, se pouco é o crescimento populacional associado ao êxodo, grande tende a ser a manutenção das tradições culturais muito provavelmente originárias de sua formação. (SANTOS, 2014, p. 34-35).

Assim como muito das tradições culturais foi mantido, algumas características do falar dos seus antepassados podem ter se mantido.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa busca compreender as atitudes linguísticas em relação ao ensino da Língua Portuguesa e às variantes do português brasileiro de membros do grupo Samba Chula de São Braz. Para isso, a metodologia empregada é descritiva e segue os pressupostos da Sociolinguística Interacional e da Etnografia da Comunicação (qualitativa e interpretativa). O critério para a escolha dos informantes da pesquisa foi o fato de serem membros do grupo Samba Chula de São Braz, participando dos ensaios quinzenais.

Os procedimentos e instrumentos de pesquisa foram os seguintes:

1. Observação dos ensaios do grupo Samba Chula de São Braz;
2. Aplicação de entrevistas semiestruturadas e temáticas (uso de *smartphone* e bloco de anotações) para coleta de dados;
4. Coleta de dados sobre o grupo;
5. Descrição do contexto da pesquisa, dos informantes e dos dados obtidos.

Para este artigo, selecionamos quatro entrevistas. Com base nas respostas obtidas, segue o perfil dos sujeitos:

**Quadro 1:** Distribuição dos informantes entrevistados

<b>Informante</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Atividade no grupo</b>
<b>AON</b>	44	Ensino médio	Masculino	Santo Amaro	Cantador / Toca pandeiro
<b>RNS</b>	65	Ensino Fundamental	Feminino	São Braz	Dança / Relativo / Toca prato e faca
<b>ZMPS</b>	69	Ensino Fundamental	Feminino	São Braz	Dança / Relativo / Toca prato e faca
<b>MS</b>	63	Ensino Fundamental	Masculino	São Braz	Toca tumbadora

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

## Resultados e discussão

Quando o informante está inserido em uma comunidade na qual a maioria compartilha a mesma escolaridade, classe socioeconômica e crenças, torna-se difícil identificar diferenças e realizar avaliações das variedades linguísticas do próprio grupo social. Os entrevistados ZMPS, RNS e MS confirmam essa afirmação, como podemos ver em (1), (2) (3), respectivamente:

- (1) **Doc.** Como a senhora caracteriza a fala do povo de São Braz? A senhora percebe alguma diferença?  
**Inf.** Não [inint] eu não percebo puque eu tombém eu falo a merma coisa deles.  
**Doc.** Entendi.  
**Inf.** Eu acho que num tem é diferença nenhuma.
- (2) **Doc.** Como a senhora caracteriza a fala do povo de São Braz? A senhora percebe alguma diferença?  
**Inf.** Eu não acho diferença nenhuma.  
**Doc.** Nenhuma, né?  
**Inf.** Eu acho a... apesar de ser um interior as pessoas aqui têm um português...  
**Doc.** É?  
**Inf.** [inint] uma ô outra pessoa que dá uma pedradzinha assim, mas... (risos) é de leve (risos).

- (3) **Doc.** Ahn: como o senhor caracteriza a fala de São Braz? Aqui... as pessoas daqui falam de forma diferente ou...  
**Inf.** Não, fala igual  
**Doc.** Todo mundo?  
**Inf.** Todo mundo (risos)  
**Doc.** Não tem nada de especial?  
**Inf.** Não tem não.

ZMPS é mulher, 69 anos e estudou até o primeiro ano do Ensino Fundamental. É marisqueira, nasceu e mora em São Braz. É católica, trabalhou por um tempo em Salvador, mas nunca morou na capital, levava uma hora e meia para ir voltar do trabalho. Faz parte do grupo Samba Chula de São Braz há sete anos, mas, como afirma, samba desde a infância. Além de sambar, ela canta o relativo e toca o prato e faca. A respeito da diversidade linguística, ZMPS não só percebe sua existência como a considera natural, intrínseca da sociedade:

- (4) **Doc.** Você... a senhora acha que existe um modo de falar correto, bonito ou é tudo a mesma coisa?  
**Inf.** Tem gente que fala bonito, cê tá entendeno?  
**Doc.** Tô.  
**Inf.** Tem gente que fala bonito, tem uns que... mas é assim mermo, ser humano é assim memo, né minha fia?  
**Doc.** É...

Além disso, a informante afirma que existe um modo de falar "bonito", conseqüentemente, há modos "feios" de falar; considera que sua fala é diferente da fala ensinada na escola e demonstra interesse em adquirir acesso à norma padrão:

- (5) **Doc.** E sobre o seu modo de falar, o que a senhora acha?  
**Inf.** Eu falo é assim mesmo... (risos)  
**Doc.** Acha que é bonito, gosta, queria falar de outra forma...?  
**Inf.** É, puque é bom a gente aprendê mais, falá melhô, né?  
**Doc.** E o que é falá melhor?  
**Inf.** [inint] melhô puque tem coisa que a gente fala errado, né? Puque a gente... nós brasileiro, a gente fala muitas... muitas coisas errado. Não fala não? Fala, a gente sente [inint] vê.

ZMPS demonstra ainda ter percepção das diferenças linguísticas entre membros de diferentes classes sociais e do uso da fala pelos dominantes para depreciar, oprimir a classe dominada:

- (6) **Doc.** A senhora acha que pode distinguir uma pessoa rica de uma pessoa pobre só pelo jeito de falar?  
**Inf.** É, puque tem gente... tem gente rico que gosta de... somente ni falá já tá homilhano a gente. É.  
**Doc.** Então a senhora acha que só pela fala...  
**Inf.** Só pela fala... é. Só pela fala [...]

RNS é mulher, 65 anos e cursou até a quarta série do Ensino fundamental em Salvador, durante os seis anos que passou morando na capital. Nasceu e mora em São Braz onde trabalha como pescadora artesã. É católica e entrou no grupo Samba Chula de São Braz no início, em 1995, porém saiu e voltou algumas vezes. É sambadeira, canta o relativo e toca prato e faca. A informante acredita que há formas

corretas e erradas de falar e cita alguns exemplos, mas quando perguntada sobre a fala em São Braz ela afirma que todos(as) "falam bem", tendo assim uma atitude positiva quanto a fala do seu grupo social. Além disso, a informante considera de forma positiva sua fala, embora também deseje ter domínio do português culto:

- (7) **Doc.** A senhora acha que existe um modo de falar mais correto, mais errado?  
**Inf.** Ah é. Algumas pessoas falam mais errado... como é que chama mêmo, laje tem pessoas que fala laixe, foice chama fôça e... entendenó? (risos)  
**Doc.** Entendi. Das pessoas que moram aqui, quem você poderia dizer que fala bem e que fala mal assim?  
**Inf.** Se for falar, é quase todas pesso... todas as pessoas.  
**Doc.** Que falam bem?  
**Inf.** Quem falam bem, é.  
**Doc.** E elas falam o quê, a senhora acha que fala bonito?  
**Inf.** É, tem pessoas que procura se expressá mais, né?  
**Doc.** E sobre o seu modo de falar, o que a senhora acha?  
**Inf.** Ah, eu acho muito legal (risos).  
**Doc.** Tem orgulho?  
**Inf.** Eu procuro pesquisá, eu vejo as pessoa falá e eu vou [inint] tá entendenó?

O participante MS tem 63 anos, gênero masculino, estudou até o segundo ano do primário (Ensino Fundamental), nasceu e mora na comunidade negra de São Braz, onde é pescador. Está no grupo de samba chula desde o início e é o responsável pela tumbadora, instrumento de percussão parecido com o atabaque, sendo este último muito utilizado nas cerimônias de candomblé, nas quais MS está autorizado a tocar para o sagrado. Apesar das muitas viagens com o grupo, nunca morou fora de São Braz e herdou da família todo o conhecimento sobre o samba de roda. MS afirma ter orgulho da própria fala, acredita que há um modo mais correto de falar que outro e admira quem "fala bem":

- (8) **Doc.** Ahn: o senhor acha que existe um modo de falar mais correto ou mais bonito que outro?  
**Inf.** Quem estuda mais, fala melhó, né?  
**Doc.** E o que é falar melhor?  
**Inf.** É ter a língua mais solta, não fala as palavra errada (risos).  
**Doc.** Das pessoas que moram aqui em São Braz, quem o senhor poderia dizer que fala bem?  
**Inf.** F meu primo.  
**Doc.** F? Por que o senhor acha isso?  
**Inf.** Eu não sei, ele fala bem, exprica as coisa bem, eu acho ele uma pessoa muito sábia nisso aí.  
**Doc.** Entendi. E sobre o seu modo de falar, o que o senhora acha?  
**Inf.** (risos) Acho bem, acho bom, né?  
**Doc.** Acha bom? Tem orgulho?  
**Inf.** Tem orgulho é, ixato.

MS atribui à escolaridade o principal fator para adquirir domínio da norma culta da língua portuguesa e acredita que, para aprender o português, é preciso "pagá caro":

- (9) **Doc.** Ahn: o senhor acha que pode distinguir um rico de um pobre pelo modo de falar?  
**Inf.** Acho.  
**Doc.** Acha? Acha que vai ter o que de diferente?  
**Inf.** O estudo, né?  
**Doc.** O estudo?

- Inf.** O rico estuda mais que o pobre.  
**Doc.** Hum: o que é para o senhor saber língua... a língua portuguesa?  
**Inf.** É uma coisa bunita, né?  
**Doc.** É, né?  
**Inf.** Mas só que tem que pagá caro pa podê aprendê, né? (risos)  
**Doc.** Verdade. O senhor acha que o português é uma língua difícil?  
**Inf.** Não, acho bunita.  
**Doc.** Na sua opinião, pessoas que não vão à escola falam errado?  
**Inf.** Falam errado, falam errado.  
**Doc.** É?  
**Inf.** É.

AON é homem, tem 44 anos, católico, estudou o Ensino Médio completo, começou, mas não concluiu o curso superior de Tecnologia da Informação. Diferente das sambadeiras, ele nasceu e mora em Santo Amaro e trabalha em São Francisco do Conde como gerente do sistema de informação. No grupo, há mais de dez anos, AON tem a função de cantador e toca pandeiro. É filho e neto de sambadores, fez parte de alguns grupos de samba e tocou por vinte anos com o cantor e compositor santo-amarense Roberto Mendes. Considera-se um homem público, já se candidatou a vereador de Santo Amaro, mas apesar da votação expressiva que recebeu, não foi eleito. Hoje, ele é primeiro suplente na Câmara de vereadores.

Mesmo como morador de Santo Amaro e trabalhando em São Francisco do Conde, AON não identifica diferenças nos costumes e na fala dos moradores de São Braz:

- (10) **Doc.** E na fala?  
**Inf.** Também não percebo, porque na realidade São Braz nada mais é de que um bairro de Santo Amaro, tão próximo, apesar de ser um distrito, mas é tão próximo.

Para AON, é possível identificar a classe social de uma pessoa apenas pela fala, e essa diferenciação deve-se à escolaridade:

- (11) **Doc.** [...] Você acha que pode distinguir um rico de um pobre pela forma de falar?  
**Inf.** Na maioria das vezes, sim. Só não vou generalizar, mas na maioria das vezes sim. Talvez até pela... pela oportunidade de... de... de educação, uma série de coisas.

Indagado sobre os diferentes falares no Brasil e sobre a sua fala, o informante AON respondeu:

- (12) **Inf.** Isso é uma coisa muito peculiar porque cada região tem... é a sua linguagem, seus costumes, não é? Porque tipo assim, se você me perguntar: "cê gosta da linguagem do... do nordestino?" eu vou dizê que gosto. Por eu ser nordestino, eu vou valorizá o que é meu, concorda?  
**Doc.** Claro. E sobre o seu modo de falar, o que você acha?  
**Inf.** Rapaz... você agora me apertou, viu? Sei lá... talvez... porque eu tenho muito cuidado até na questão da fala, né? E procuro valorizar sempre minhas raízes, não fugir, até porque é... o carioca tem seus... seus sotaques.  
**Doc.** Isso.  
**Inf.** O paulista tem seus sotaques, mas eu prefiro... já rodei esse mundo todo aqui, de São Paulo, por diversas vezes, Rio também tal, mas eu prefiro sempre valorizar a minha linguagem, a minha fala. Eu acho que falo bem.

O informante AON, além de reconhecer a existência da variação diatópica, valoriza a fala do seu grupo social e, com isso, valoriza sua cultura, sua identidade. Do contrário, "ao rejeitar sua identidade linguística, mudando seu modo de falar para sugerir origens sociais ou regionais que na verdade não possui, o falante está revelando uma deslealdade linguística." (BOTASSINI, 2015, p. 122). Desse modo, AON tem uma atitude positiva tanto em relação à sua variedade linguística quanto ao grupo social ao qual pertence. Segundo Bortoni-Ricardo (2004):

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33).

Contudo, AON afirma que tem "muito cuidado" com a sua fala, o que pode ser entendido como monitoramento linguístico. O informante percebe que há variedades menos valorizadas que outras e, por isso, se preocupa em adequar seus usos linguísticos à norma culta, adquirindo, assim, maior prestígio social.

Além do informante AON, RNS (13) e MS (14) também têm percepção da variação diatópica.

- (13) **Inf.** É, acho [inint] minha genra era cearense, ela... eu achava que ela falava... a voz dela engraçado. O paulista também, aquele sotaque...  
**Doc.** "Porta, porteira" (/p'ɔɾ.tə/ /poɾ.t'ej.ɾə/)  
**Inf.** É! (risos)  
**Doc.** Acha engraçado?  
**Inf.** Engraçado, é.
- (14) **Doc.** O senhor já teve oportunidade de perceber diferentes tipos de falas entre pessoas de outro estado?  
**Inf.** Mais ô meno.  
**Doc.** Por exemplo, quando o senhor foi para o Rio de Janeiro, São Paulo...  
**Inf.** O sutaque lá é diferente do daqui.  
**Doc.** É?  
**Inf.** O sutaque.  
**Doc.** Mas dá para entender a pessoa?  
**Inf.** Exato, é.  
**Doc.** A língua é a mesma, mas com algumas...  
**Inf.** Diferença.

É possível notar, nas respostas dos sujeitos, a valorização da educação formal como meio de aquisição de segurança linguística. Ainda que sejam integrantes de uma comunidade de prática em uma região de poucos alfabetizados e as principais fontes de renda dos moradores venham da pesca, mariscagem, produção de palitos de bambu para churrasco e da agricultura, fica evidente a valorização do letramento.

## Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo analisar a relação das atitudes linguísticas dos sambadores e das sambadeiras de roda do grupo Samba Chula de São Braz com o ensino da norma padrão da Língua Portuguesa e com a percepção das variedades do português brasileiro.

Ao analisarmos as falas dos informantes, verificamos que estes têm percepção das variedades linguísticas, têm orgulho do seu modo de falar, mas gostariam de "aprendê" mais para "falá melhô", ou seja, falar de acordo com a variedade de prestígio. Para atingir esse objetivo, acreditam que é preciso "pesquisá", estudar mais. Ainda que sua identidade seja valorizada, há a crença que existe uma forma de falar mais "bonita", mais aceita socialmente, cuja obtenção é garantida mediante o ensino formal, na escola. Por isso, o ensino da norma culta deve ser democratizado, já que é objeto de desejo daqueles que não a aprenderam e instrumento de poder do restrito grupo que a domina. Almejar adquirir maior conhecimento formal pode significar desejar se afastar dos trabalhos forçados, dos castigos e da dor, visto que a vila São Braz é uma comunidade remanescente de quilombo, e a maneira de escapar dessa herança seria por meio da educação.

Ademais, identificar no discurso das sambadeiras e sambadores de São Braz atitudes positivas sobre a própria variedade linguística comprova a afirmação da identidade étnico-racial, ou seja, como o uso da língua pode marcar seu lugar de resistência na sociedade. Desse modo, este trabalho é uma contribuição para aprimorar os estudos sobre as atitudes linguísticas, o ensino aliado à Sociolinguística e sobre a identidade social dos falantes.

## Referências

- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos linguísticos*. São Paulo, n. 37, v. 2, p. 105-112, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL\\_V37N2\\_11.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf)>. Acesso em 28 de ago. 2018.
- ALKMIM, T. M. Sociolinguística: 1ª parte. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora, 2001. v. 1. p. 21-47.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAHIA. Secretaria de Planejamento. *Territórios de Identidade*. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em 28 ago. 2018.
- BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Perfil dos Territórios de Identidade*. Salvador: SEI, 2016. v. 2. Disponível em: <[http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2289&Itemid=265](http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2289&Itemid=265)>. Acesso em 26 ago. 2018.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/20327/16552](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/20327/16552)>. Acesso em 07 ago. 2018.
- BOURDIEU, P. A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. In: BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Maria da Graça Jacinto Setton. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 17-111.
- BOURDIEU, P. Economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1998, p. 156 – 183.

- CORDEIRO, D.; PARCERO, L. M. de J. Sambando na cara da sociedade: a resistência na atitude e nos usos linguísticos no contexto do Samba Chula de São Braz. *Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*: Cadernos do CNLF. v. 21, n. 3. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2017. p. 2302-2314. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xxi\\_cnlf/cnlf/tomo2/0170.pdf](http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/cnlf/tomo2/0170.pdf)>. Acesso em 13 ago. 2018.
- DIEESE. *Educação Profissional da Bahia e Territórios de Identidade*. Salvador: DIEESE, 2014. v. 2. Disponível em: <[https://www.dieese.org.br/anuario/2014/anuarioEducacao\\_ProfissioanalBahiaTerritoriosIdentidade.pdf](https://www.dieese.org.br/anuario/2014/anuarioEducacao_ProfissioanalBahiaTerritoriosIdentidade.pdf)>. Acesso em 26 mar. 2018.
- DÖRING, K. O samba da Bahia: Tradição pouca conhecida. *ICTUS*. Salvador: PPGMUS/UFBA. v. 5. p. 69-92, 2004. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/52/95>>. Acesso em 28 ago. 2018.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAG, R. M. K. Covariação de uma comunidade de práticas. In: LOPES, N. da S.; RAMOS, J.; OLIVEIRA, J. M. de. (orgs.). *Diferentes olhares sobre o português brasileiro*. Feira de Santana: Editora UEFS, 2014, p. 13-30.
- GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: Ribeiro, T; Garcez, P. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 13 – 20.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IPHAN. *Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Dossiê IPHAN 4: Ministério da Cultura, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- NOBRE, C. Samba de viola machete: Considerações sobre tradição e transformação no Samba de Roda do Recôncavo Baiano. In: MOURA, C. A. (Org.). *Diversidade Cultural Afro Brasileira: Ensaio e Reflexões*. Brasília: Fundação Palmares, 2012. Disponível em: <[https://www.academia.edu/29792407/Samba\\_de\\_viola\\_machete\\_Considera%C3%A7%C3%B5es\\_sobre\\_tradi%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_transforma%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_Samba\\_de\\_Roda\\_do\\_Rec%C3%B4ncavo\\_Baiano](https://www.academia.edu/29792407/Samba_de_viola_machete_Considera%C3%A7%C3%B5es_sobre_tradi%C3%A7%C3%A3o_e_transforma%C3%A7%C3%A3o_no_Samba_de_Roda_do_Rec%C3%B4ncavo_Baiano)>. Acesso em 28 ago. 2018.
- PARCERO, L. M. de J. *Fazenda Maracujá: sua gente, sua língua, suas crenças*. 2007. 191 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2007.
- PESSOA DE CASTRO, Y. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks Editora, 2001.
- RODRIGUES, L. C. B. Atitude, Imaginário, Representação e Identidade Linguística: Aspectos Conceituais. *Anais do XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*: Cadernos do CNLF. v. 16. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2012. p. 362-372.
- SANTOS, A. de A. *Ancestralidade e história no Recôncavo Baiano: construção do conhecimento ancestral no povoado de São Braz, em Santo Amaro*. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.
- SILVEIRA NETO, A. *Políticas públicas para as culturas populares e processos de profissionalização*. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Recebido em 05/11/2018  
e aprovado em 10/12/2018.



# Que língua é essa? Crenças, atitudes e identidade na fala do aprendiz brasileiro de inglês

## What language is that? Beliefs, attitudes and identity in the speech of the Brazilian English Learner

Letícia Telles da Cruz<sup>1</sup>

**Resumo:** Esse artigo se propõe a fomentar discussões a respeito da formação da identidade de aprendizes brasileiros de língua inglesa, tomando por base os estudos sobre diversidade linguística, letramento, crenças e formação docente, através do diálogo entre diferentes áreas que estudam a linguagem, como a Linguística Aplicada (LA) e a Linguística Teórica (LT). Para o desenvolvimento das discussões, dados da pesquisa de doutorado realizada pela autora e relatos de estudantes de língua inglesa, gerados em documentos oficiais previstos no Regimento da UNEB, à época da conclusão da graduação, serão revisitados por se constituírem informações relevantes para o objetivo deste artigo.

Palavras-chave: Diversidade linguística; Língua; Identidade; Cultura.

**Abstract:** This article aims to foment discussions about the formation of the identity of Brazilian English learners, based on studies on linguistic diversity, literacy, beliefs and teacher education, through dialogue between different areas that study language, such as Applied Linguistics (LA) and Theoretical Linguistics (LT). For the development of the discussions, data from the doctoral research conducted by the author and reports of students of English, generated in official documents regulated in the UNEB's Regime, at the time of graduation, will be revisited because of the relevant information they represent to the objective of this article.

Key-words: Linguistic diversity; Language; Identity; Culture

### Construção da identidade do aprendiz brasileiro de inglês

Início esse texto a partir da fala de um aluno do Curso de Letras/Língua Inglesa, do *Campus XIV* da UNEB, no seu trabalho de conclusão de curso, em 2018.1, quando ele faz a seguinte reflexão:

Retomando a minha contínua aprendizagem de LI, me intrigava quando as pessoas perguntavam: qual inglês você fala? Americano ou Britânico? Eu não me encaixava nas opções citadas e me questionava se todos os americanos ou britânicos falavam da

---

<sup>1</sup> Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XIV*, Conceição do Coité. Email: leticiatlls@gmail.com

mesma maneira. Será possível afirmar que todas as pessoas de determinada nação utilizam a sua língua nativa da mesma forma? E por que eu, brasileiro, devo falar inglês através de um padrão de fala que não me pertence? (RAMOS, 2018, p. 22).

A fala desse aluno motiva discussões sobre língua, cultura e identidade, além de demonstrar claramente a consciência e a atitude de alguém que já se situa social, cultural e politicamente no mundo. A compreensão de cultura e de identidade passa, portanto, a ser prioritária, como aponta Mota (2004, p. 42). Dentro da perspectiva antropológica, a autora define cultura como a incorporação de distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos. Quanto ao conceito de identidade, ela ressalta os valores de pertencimento e interação social, e em função disso, como vivemos uma variedade de identidades potencialmente contraditórias.

Da mesma forma, Mendes (2012) também enfatiza a necessidade dessa compreensão, salientando que, dentro da concepção global de ser humano, é realmente preciso discutir a concepção de identidade e, por sua vez, a concepção de linguagem, a partir da compreensão de língua como ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente. Esse deve ser o ponto de partida para se falar sobre o ensino de línguas nos dias atuais e, em especial, sobre o ensino de línguas estrangeiras.

Questiona-se, portanto, na contemporaneidade, a identidade do falante nativo, a sua autoridade, bem como a legitimidade de uma única norma em tempos de grandes migrações e encontros interculturais, além do aumento das diferenças linguísticas e pragmáticas entre falantes de uma mesma língua. Segundo Rajagopalan (2009), os nativos também têm o seu lugar no *World English*, só que esse lugar não é de privilégio como “donos” ou “falantes autênticos” de uma língua. Eles também terão de se adaptar à nova realidade e por que não aprender novas formas de falar e ouvir? O que alguns estudiosos propõem, então, a exemplo de Byram e Zarate (1994 *apud* KRAMSCH, 1998) é a mudança da norma do falante nativo para o modelo do falante intercultural. Ou seja, aprendizes de uma língua estrangeira, ao invés de tentarem se aproximar das normas do falante nativo, deveriam aprender como se tornar falantes interculturais.

Tomando como exemplo a língua inglesa, sabemos que a sua expansão como língua internacional para pesquisa, negócios e indústria tem dissociado o falante nativo de inglês da sua localidade geográfica tradicional. O inglês se tornou a *língua franca* entre pessoas que não falam as mesmas línguas maternas, a fim de suprir suas necessidades e propósitos. Além dessa variação geográfica entre falantes não-nativos, testemunhamos um aumento na diversificação da língua em uso, entre falantes nativos também, o que vai de encontro à afirmação de Davis (1994 *apud* KRAMSCH, 1998) de que o inglês padrão deveria ser o único modelo usado por falantes não-nativos. Ocorre que, agora, “native varieties of English now include the English spoken and written in Singapore and New Delhi, Nigeria and South Africa, where syntax and vocabulary can sometimes vary considerably from so-called standard English”<sup>2</sup>. (KRAMSCH, 1998, p. 24).

Assim, estruturas padrão (*Language usage – a linguistic concept*) precisam ser diferenciadas do uso autêntico da língua (*Language use – a social concept*). Com base nisso, a noção de único falante nativo, única língua, única cultura passa a ser uma falácia.

Como essas discussões têm sido tratadas nas escolas e nos cursos de formação de professor? Se queremos contribuir para a formação de professores críticos e reflexivos, devemos estar atentos às nossas

---

<sup>2</sup> As variações nativas do inglês incluem o inglês falado e escrito em Singapura e Nova Delhi, Nigéria e África do Sul, onde a sintaxe e o vocabulário podem, às vezes, variar consideravelmente do chamado inglês padrão. (KRAMSCH, 1998, p. 24, tradução nossa).

atitudes e crenças em relação à língua que ensinamos e como ensinamos. Ao questionarmos o que a escola, considerada a mais importante agência de letramento, tem oferecido aos aprendizes, se as suas orientações são congruentes às orientações de outras agências de letramento, como a família, a igreja, a comunidade, adentramos em discussões que têm sido implementadas em diferentes áreas, todas igualmente envolvidas com estudos da linguagem.

Recorro, mais uma vez, às reflexões feitas por Ramos (2018), no seu trabalho de conclusão de curso, quando analisa a sua construção identitária, através dos diferentes papéis que passa a experimentar, com a inserção da prática docente na sua vida profissional em formação, àquela época:

Devo aqui mencionar que nessa pesquisa minha visão como pesquisador foi, a todo momento, influenciada pelo processo de conversão do Luís Miguel aluno ao Luís Miguel professor de LI e da frequente troca de posições que tenho em sala de aula. Como aluno de LI, sempre me interessou a relevante presença de inglês no globo e a importância de aprendê-la no meu contexto. No entanto, me deparei com professores que desconsideravam a questão global – e franca – da língua inglesa e pautavam o ensino na cultura e nos padrões anglófonos, reduzindo a presença da LI no mundo em apenas países nativos. (RAMOS, 2018, p. 20).

Via de regra, o que se percebe, em alguns ambientes formais de ensino, são práticas de letramento completamente distanciadas do contexto do aprendiz, das suas comunidades de fala. A escola, ao estabelecer as normas linguísticas aceitas e praticadas pela sociedade considerada “cultura” e “letrada”, se fechou para outros tipos de letramento e, o que é pior, deixou de considerar o ser social representado por cada aluno, alguém, ao mesmo tempo, ímpar e plural, que precisa também do auxílio da escola, para se desenvolver criticamente. É preciso considerar que a maioria das pessoas no mundo inteiro pertence a mais de uma única comunidade de fala, pois usa uma linguagem em casa, uma na escola, uma no trabalho etc (KRAMSCH, 1998), aspecto também corroborado por Cardoso (2001), especialista em estudos dialetais. Da mesma forma que os estudos sobre letramento, os estudos dialetais se ocupam de investigações sobre a realização da língua em cada grupo social:

Uma rápida visão da realidade atual das comunidades linguísticas mostra as grandes transformações pelas quais têm passado as relações entre os povos. Do isolamento semitotal, caminha-se para a quebra de limites e fronteiras, movida pelo avanço dos meios de comunicação, pela interligação constante entre os centros de povoamento, pelo deslocamento mais intenso dos habitantes de uma região para outra, pela redefinição da constituição demográfica, pela flutuação da população de cada área, estimulada pelos novos mecanismos de caráter econômico e social. Isso tudo leva a que se tenha, hoje, por um lado, usuários da língua mais sedimentados em suas regiões e, por outro, falantes que não só têm grande mobilidade, mas também convivem com uma massa também móvel. (CARDOSO, 2001, p. 37).

Tais estudos têm levado à constatação de que as práticas de linguagem diferem dentro de uma mesma cultura e mesma língua e, com isso, questiona-se o conceito de cultura e língua como algo homogêneo. Esse entendimento, que tem se expandido pelo mundo graças ao trabalho de professores, pesquisadores e teóricos da linguagem, tem sido motivado por uma ampliação e mudança na concepção de língua e cultura. As discussões sobre a heterogeneidade da língua e a diversidade sociocultural e linguística de cada povo dá voz aos silenciados por muito tempo, por conta de uma educação excludente,

homogênea, baseada em parâmetros externos à nossa cultura, mas considerada apropriada, para a manutenção do que vivemos até os dias de hoje. Nesse sentido, Kramersch (1998) afirma que:

An increasing number of scholars are even questioning the appropriateness of the one native speaker norm in a time of large-scale migrations, cross-national and cross-cultural encounters, and increasing linguistic and pragmatic differences among speakers of the same language. (KRAMSCH, 1998, p. 163).

Esse questionamento também foi feito por Ramos (2018), em relação à prática docente dos seus professores de língua inglesa na educação básica:

Guiados pelo famoso *American way of life*, os planos de aula dos meus professores negligenciavam a produção em LI nas outras partes do globo e nos fazia pensar que inglês era propriedade apenas dos Estados Unidos. Essa prática resultava no desestímulo de aprender inglês e desapossava os alunos da língua, o que gerava pensamentos como: não vou para os Estados Unidos, logo, não preciso aprender inglês. Ao trocar de posições em sala de aula, busquei desconstruir esses ideais com os meus alunos e os introduzi ao mundo dos *World Englishes* de Crystal (2007), num processo de disseminação da realidade global da língua inglesa. (RAMOS, 2018, p.20).

A globalização, na medida em que tentou promover uma homogeneização cultural, provocou uma crise de identidade global, local e pessoal, causando movimentos de resistência, de revitalização de culturas silenciadas, de afirmação de elementos multiculturais. Nesse contexto, as línguas consideradas internacionais vão perdendo as características culturais de vinculação às identidades nacionais dos falantes nativos que vão, aos poucos, assumindo uma hibridização cultural, como afirmado por Rajagopalan (2009). Essa "hibridização" linguístico-cultural tem sido objeto de estudo tanto da Linguística Aplicada (LA), como da Linguística Teórica (LT), o que torna esse diálogo cada vez mais próximo e fértil.

Enfim, a linguagem é usada por sujeitos que, juntamente com ela, se modificam, se articulam, transitam, se fazem presentes e vivos no mundo, em virtude da característica de ser social que o humano carrega consigo. A sala de aula é, portanto, uma amostra de um grande contexto. No caso específico de uma sala de aula de LE, o ambiente pode favorecer a construção da própria identidade do aprendiz, a partir do contato com uma língua/cultura estrangeira. Na concepção de Brun (2010), é preciso que o professor de LE tenha em mente que

O aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente (re)construção identitária. (BRUN, 2010, p.77).

A concepção de heterogeneidade da língua e da cultura também prevê a heterogeneidade dos saberes em cada comunidade de prática. "Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes

---

<sup>3</sup> Um número crescente de estudiosos tem questionado a adequação de uma única norma do falante nativo em tempo de grandes migrações, encontros internacionais e interculturais e crescente aumento de diferenças linguísticas e pragmáticas entre falantes da mesma língua. (KRAMSCH, 1998, p. 16, tradução nossa).

nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola” (BRASIL, 2006, p. 108).

### **Influência das crenças no ensino/aprendizagem de inglês**

As percepções que os sujeitos têm sobre língua influenciam as suas abordagens de aprender e ensinar, porque estão alicerçadas em crenças que podem ter sido formadas desde o ensino básico e se configuram bem estáveis à época em que o estudante chega à universidade (PAJARES, 1992). A maior implicação disso é a perpetuação de uma prática pedagógica desprovida de sentido social, de contexto histórico, de valorização da própria cultura.

Entretanto, Mendes (2008, p. 63) salienta que, para ser culturalmente sensível, “é necessário incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela, como sujeito histórico e encaixado em experiências de ser e agir através da língua”.

Nesse sentido, uma aluna do curso de Letras/Inglês do *Campus XIV* da UNEB, ao finalizar a disciplina de Estágio Supervisionado IV (2018.1), fez a seguinte reflexão em seu Memorial de Formação, trabalho de culminância ao final da realização das quatro modalidades de estágio presentes na grade curricular do curso:

Outra crença que foi desconstruída ao longo de minha formação acadêmica foi a crença de que apenas o aprendiz de Língua Inglesa que reproduz a *performance* dos falantes nativos, especialmente os americanos e britânicos, era o falante que falava de maneira supostamente correta e pura. Ao ler, escrever, discutir e refletir sobre o status global que a língua inglesa possui atualmente, mais especificamente sobre o fenômeno linguístico tratado por Rajagopalan (2009) como *World English*, percebi que, como nos mostra o próprio, os nativos também têm o seu lugar no *World English*, só que esse lugar não é de privilégio como “donos” ou “falantes autênticos” de uma língua. (RIBEIRO, 2018, p.10).

A literatura a respeito dos estudos sobre crenças dá mostras de que se trata de um assunto de interesse em diversas áreas do conhecimento, que já vem sendo pesquisado e discutido há um período de tempo. Em Linguística Aplicada, o assunto tem despertado a atenção de vários pesquisadores desde meados dos anos 1980, no exterior, e meados dos anos 1990, aqui no Brasil (BARCELOS, 2007).

As crenças são um dos componentes da competência implícita do professor, desenvolvida ao longo de sua vida de maneira inconsciente e responsável por um ensino intuitivo, sem base teórica e metodológica explícita. Essa competência orienta a práxis do professor, juntamente com outras necessárias para isso. Com base no exposto, Almeida Filho (1993, p.21) salienta que “dada uma abordagem de ensinar apoiada no mínimo por uma competência implícita e uma competência linguístico-comunicativa, e a presença de potenciais aprendizes (alunos) já se pode iniciar o processo de ensino”. Contudo, o grande diferencial do profissional de LE apoia-se justamente em um perfil que vai além dessas duas competências, que pode ser atingido através de uma formação continuada e reflexiva.

Existem, pois, boas razões que justificam a tentativa de entender porque as crenças de professores em formação são essenciais para a formação desse profissional. Dentre essas razões, as crenças influenciam a aquisição do conhecimento, a definição e seleção de tarefas, a interpretação do

conteúdo de um curso e o monitoramento da compreensão. Assim, as pesquisas sobre crenças de professores em formação podem ajudar os professores formadores a determinar o currículo e o programa do curso. (PAJARES, 1992). Além disso, Barcelos (2007) aponta que o conhecimento das crenças facilita a compreensão das ações e do comportamento dos aprendizes de línguas, contribui para a utilização de diferentes abordagens pelo professor, previne possíveis conflitos entre as crenças de professores e alunos e pode esclarecer a divergência entre a teoria e a prática dos professores, e entre as crenças de formadores de professores e professores, ajudando-os a entender suas escolhas e decisões.

Da mesma forma que os professores trazem consigo suas crenças para a sala de aula, os alunos também o fazem. Portanto, esse ambiente se torna propício a encontros e desencontros de crenças que orientam as diferentes culturas de aprender e ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993). Um tipo de desencontro é a discrepância entre o dizer e o fazer, entre o discurso e a prática. Esse foi o foco da minha pesquisa de doutorado (CRUZ, 2017)<sup>4</sup>, cujo título foi *Entre o dizer e o fazer: implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de língua inglesa em escolas pública*.

O resultado dessa pesquisa mostrou, dentre outras coisas, que a mudança no comportamento não implica mudança cognitiva, nem a mudança cognitiva garante uma mudança de comportamento (BORG, 2003). A investigação das experiências e ações de nove participantes da pesquisa, assim como do contexto de cada unidade escolar e sua influência nas experiências (BARCELOS, 2006a), me permitiu inferir crenças que talvez sejam mais conectadas a outras crenças, conforme classificação de Rokeach (1972) em relação à centralidade das mesmas. Isso implica dizer que, quanto mais central for uma crença, mais resistente à mudança. Em geral, essas crenças são relacionadas à identidade (*self*), o que explica a dificuldade de resignificá-las, porque fazem parte das histórias e experiências vividas por cada indivíduo.

Os conflitos encontrados durante a regência em Estágio Supervisionado revelaram processos tácitos de construção de uma visão de mundo em que se baseia toda a prática e, por sua vez, ajudaram a evidenciar crenças incongruentes com o discurso afinado com uma bagagem de conhecimento teórico (BORG, 2003).

Para Pajares (1992, p. 323), isso pode ser explicado porque os estudantes são comprometidos com crenças pré-estabelecidas e os esforços para acomodar novas informações e ajustar crenças existentes podem ser quase impossíveis. Isso se fundamenta no princípio da continuidade de Dewey (2009), que diz que, no nosso processo de interação e adaptação ao meio, estabelecemos conexões entre experiências passadas e futuras, e essas conexões estão na base da formação de crenças.

Entretanto, não há dúvida de que os fatores contextuais observados e alegados por eles ao final das observações possam ter afetado a relação crenças/ação, como nos dizem Barcelos (2006b, 2007a), Borg (2003) e Pajares (1992), levando-os a práticas já criticadas por eles mesmos. Tal alegação, por sua vez, pode também ser uma tentativa de desviar-se do reconhecimento de crenças que são bastante centrais.

Em outras palavras, isso quer dizer que nem sempre professores de língua estrangeira em formação, envolvidos em discussões e reflexões sobre diversidade linguística, falantes interculturais, língua, cultura e identidade, abordagem de ensino e aprendizagem de línguas, conseguem, na prática, resignificar concepções anglófonas da língua, descontextualizadas da realidade do aluno e centradas na estrutura da língua exclusivamente, a destituindo de todo seu valor social, cultural e político. Uma das

---

<sup>4</sup> Pesquisa de Doutorado realizada no Programa de Língua e Cultura da UFBA, sob a orientação da Profa. Dra. Edleise Mendes.

explicações para isso pode ser dada pelos estudos sobre crenças e ensino de língua, foco das minhas pesquisas na área de formação de professor.

Contudo, práticas reflexivas, certamente, irão contribuir na formação desse profissional, como evidenciado nos relatos dos alunos aqui citados e, conseqüentemente, devem ser estimuladas pelos professores. Para Ribeiro (2018), por exemplo, o conhecimento teórico adquirido durante a graduação ajudou a rever a maneira como ela percebia o usuário da língua inglesa.

Passei então a compreender que a partir do momento em que a Língua Inglesa adquire status global, esta não pertence mais a um país ou a uma cultura especificamente, mas a todos que dela se utiliza, em consonância com o que pensa Rajagopalan (2009). Entendi que seria necessário se refletir sobre as questões relacionadas à identidade dos aprendizes e de adotar práticas pedagógicas voltadas para a interculturalidade. (RIBEIRO, 2018, p.10).

Uma vez ressignificada determinada crença em relação ao ensino de línguas, a mudança na ação fica também evidenciada, segundo indicam as pesquisas já realizadas. Vejamos o que nos diz Ribeiro (2018), na sua experiência durante o estágio de regência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, realizado em 2017.2 e 2018.1 respectivamente, em uma escola pública do município onde a universidade se localiza:

Eu decidi que não criaria muitas expectativas para não me frustrar. No entanto quando iniciei o estágio de regência fui surpreendida. Os alunos de maneira geral apresentavam um comportamento mais hostil do que o que eu esperava. Fiquei perplexa e desolada ao mesmo tempo. Tamanha indisciplina e irresponsabilidade das turmas em que realizei os estágios III e IV eu nunca tinha visto em seis anos trabalhando como professora. Constatei que o comportamento dos alunos se dava de tal forma por que assim como eu, logo quando iniciei a licenciatura, eles também possuíam muitas crenças sobre o significado de aprender inglês. Aproveitei então a oportunidade para fazê-los refletir sobre o caráter educativo do ensino de Língua inglesa, pois eles apenas relacionavam as vantagens de saber inglês a seu uso prático como viagens ao exterior ou obtenção de emprego. (CONFESSOR, 2018, p. 11).

O caráter educativo do ensino de LE está justamente na possibilidade que o aprendiz tem em conhecer a diversidade do mundo e as possibilidades de ser diferente, culturalmente e identitariamente, se situando no seu contexto local e no contexto global (JORGE, 2009).

É possível que, trilhando nessa direção, os aprendizes entendam o sentido e o valor de *transitar* através das línguas e variedades linguísticas, e não de se *deslocar* em busca de determinada língua ou variedade que seja mais "valorizada" do que aquela que ele domine. É nesse aspecto que reside a característica de um usuário competente da língua, que não é aquele que usa a língua de acordo com as normas acadêmicas e de etiqueta estabelecidas por um grupo social, mas é aquele que consegue selecionar, com precisão e adequação, as formas que devem ser usadas em determinado contexto social. Essa forma de competência é precisamente a do falante intercultural, que transita entre várias línguas ou variedades linguísticas:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas

na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

É nessa direção que o ensino de línguas, em especial o de língua estrangeira, aponta na contemporaneidade, e para isso é imprescindível uma formação do profissional de línguas que seja alicerçada no desenvolvimento de competências necessárias ao seu desenvolvimento humano e profissional, de forma que o torne capaz de lidar com a diversidade cultural, étnica, social, linguística, na qual estamos todos inseridos. O primeiro passo é estar aberto aos diálogos possíveis entre as diferentes áreas de estudo, para que possa compreender o local em que se encontra, a partir de outras experiências e pontos de vista.

### **Algumas reflexões para finalizar**

A partir das discussões aqui desenvolvidas, precisamos ter em mente que, na perspectiva intercultural, aprender uma língua estrangeira implica entrar em relações com os outros, numa busca de experiências relevantes para novas compreensões e ações. Essas relações permitirão a construção da identidade de um usuário de inglês situado localmente e globalmente, capaz de se perceber e se conhecer através da língua-cultura do outro.

Na opinião de Ramos (2018), a partir dessa perspectiva,

Apresenta-se uma possibilidade mais acolhedora de ensino de LI, uma vez que os alunos se sentem proprietários da língua e sujeitos que a moldam de acordo com suas características identitárias que advêm da sua cultura e experiências de vida. Portanto, muitos conceitos – como a questão da pronúncia ou sotaque, por exemplo – devem ser reavaliados e desconstruídos, caso necessário, tendo em vista transmitir as questões francas da língua e semear a aceitação das características individuais de cada falante, posto que elas representam e significam a identidade singular de cada falante. (RAMOS, 2018, p. 19)

Dessa forma, a prática da reflexão deve ser sempre empreendida nos espaços educacionais formais, para colaborar com o desenvolvimento de atitudes e hábitos mentais que favoreçam o questionamento e exame crítico de todos os aspectos relacionados à linguagem como, por exemplo, ajudar na compreensão de que a postura *native-like* de uso da língua, baseada em uma preocupação em seguir uma determinada norma linguística, considerada como padrão, limita o aprendiz brasileiro de língua estrangeira ao conhecimento de mundo e de si mesmo.

Tais momentos de reflexão também poderão favorecer a evidencia de crenças, que podem nortear as atitudes de professores e de alunos em relação ao ensino/aprendizagem de línguas, em especial de uma língua estrangeira.

O desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo de alunos de língua inglesa, especialmente daqueles que se tornarão futuros professores desse idioma, através da conscientização do nosso papel local e global, bem como das nossas crenças em relação ao ensino/aprendizagem de línguas, poderá contribuir para que este ensino, em geral, se torne relevante. Só assim, poderemos nos perceber membros de comunidades discursivas, com propósitos comunicativos individuais e sociais, capazes de nos



expressar por meio de uma variedade de gêneros textuais que representam a linguagem em uso. Esse é o papel da educação pelo empoderamento (FREIRE, 1987).

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BARCELOS, A.M.F. Researching beliefs about SLA: A Critical Review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Beliefs about second language acquisitions: new research approaches*. USA: Springer, 2006a. p. 07 – 33.
- \_\_\_\_\_. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006b. p. 15 - 42.
- \_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Universidade Federal de Viçosa, v.7, n.2, p. 109 – 138. 2007.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org). *Linguística Aplicada Múltiplos Olhares*. Brasília: UNB; Campinas: Pontes, 2007a. p. 27 - 69.
- BORG, S. *Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do*. Language Teacher, v. 36, p. 81- 109, 2003.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC / SEF, v.1, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13558:politicadas-ensino-medio&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558:politicadas-ensino-medio&catid=195:seb-educacao-basica)>. Acesso em 04 jan. 2012.
- BRUN, M. (Re) Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 75 – 106.
- CARDOSO, S. A. M. *Dialectologia: trilhas seguidas, caminhos a perseguir*. D.E.L.T.A., 17: Especial, p. 25 – 44. 2001.
- CRUZ, L. T. *Entre o dizer e o fazer: implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas públicas*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, 2017.
- DEWEY, J. *How we think*. U.S.A: BN Publishing, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M; FLEMING, M. *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. p. 16 - 31.
- MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 57 - 77.
- \_\_\_\_\_. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et ali. *Linguística histórica, histórias das línguas e outras histórias*. Salvador-BA: EDUFBA, 2012. p.667 - 678.
- MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35 - 50.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307 – 332. Fall 1992. Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170741?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101990468737>. Acesso em: 13 mar 2012.
- RAMOS, L. M. G. *Borderless English: Reflexões sobre o papel do professor de Língua Inglesa em Tempos de Língua Franca. Trabalho de Conclusão de Curso*. Universidade do Estado da Bahia, *Campus XIV*, 2018.
- RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. In: \_\_\_\_\_. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 105 - 114.
- RIBEIRO, A. C. C. *A certeza do caminho*. Memorial de Formação. Estágio Supervisionado IV. Universidade do Estado da Bahia, *Campus XIV*, 2018.
- ROKEACH, M. *Beliefs, attitude and values*. London: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1972.

Recebido em 12/11/2018  
e aprovado em 15/12/2018.

# PARTE 3: A VARIAÇÃO SOCIAL E ESPACIAL NOS DADOS DO ALiB E DE OUTROS *CORPORA*

# A variação lexical para peças do vestuário íntimo em um recorte do Projeto ALiB

## The lexical variation for underclothing in an extract from the ALiB Project

Maria Bethânia Gomes Paes<sup>1</sup>  
Marcela Moura Torres Paim<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo insere-se na perspectiva de investigação lexical e propõe o levantamento das denominações para vestuário íntimo usadas por falantes de cinco pontos distribuídos entre os Estados de Alagoas e Sergipe. Realizou-se análise da variação semântico-lexical constantes no *corpus* do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) nos referidos pontos do Nordeste do Brasil. A metodologia consistiu na leitura de textos teóricos referentes ao tema; seleção do *corpus*, constituído de inquéritos de pontos situados no interior dos referidos estados, do banco de dados do Projeto ALiB; análise dos dados, verificando-se relações entre o uso das variantes lexicais e fatores sociais. Foram considerados inquéritos de informantes dos grupos etários I (18-30 anos) e II (50-65 anos) do Questionário Semântico Lexical do ALiB, campo semântico vestuário e acessórios (itens *calcinha* e *cueca*) para a análise da seleção lexical realizada por falantes de cidades do Nordeste brasileiro. Pretende-se, portanto: (i) registrar as denominações para *calcinha* e *cueca* nos pontos supracitados; (ii) analisar as lexias e suas relações com fatores sociais relacionados aos informantes; (iii) confeccionar cartas linguísticas que retratem diatopicamente as variantes lexicais no Brasil. A análise do *corpus* possibilitou o registro da diversidade lexical do português falado no Brasil, considerando-se princípios da Dialetologia Pluridimensional.

**Palavras-chave:** Dialetologia; Variação; Léxico.

**Abstract:** This article shows a lexical research and proposes the survey of the denominations for underclothing used by speakers living in five points located in the States of Alagoas and Sergipe. It was done an analysis of the semantic-lexical variation in the corpus of the Brazilian Linguistic Atlas Project (ALiB Project) considering the data of these points situated in the Northeast of Brazil. The methodology used consisted of the reading of theoretical texts related to the proposed theme; selection of the corpus, consisting of surveys of inquires related to the points located in the towns on the interior of those states, which are parts of the ALiB Project database; analysis of this corpus in order to verify the relations of use of the lexical variants with social factors. The informants' inquiries of age groups I (18-30 years) and II (50-65 years) of the Lexical Semantic Questionnaire of the ALiB Project of the semantic field clothing and accessories (items underwear and panties) were considered in order to analyze the lexical selection performed by informants from different age groups from different Brazilian Northeast cities. They are intended, therefore, in the corpus in question: (i) to register the denominations for the lexical items underwear and panties in the aforementioned points; (ii) analyze the documented items and their relationships with social factors related to the informants; (iii) to make linguistic charts that depict diatopically the lexical variants of underwear and panties in Brazil. The analysis of the corpus allowed the registration of the lexical diversity of Portuguese spoken in Brazil, considering the principles of Multidimensional Dialectology.

**Keywords:** Underwear. Panties. Lexical Variants.

<sup>1</sup>Doutoranda em Língua e Cultura- UFBA- *campus* Salvador. Email: bethapaes@yahoo.com.br.

<sup>2</sup>Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia- UFBA. E-mail: marcelamtptaim@yahoo.com.br

## Introdução

O termo léxico poder ser compreendido como “um depósito de elementos de designação, o qual fornece unidades básicas para a construção dos enunciados”, segundo Basílio (2017, p. 9). No entanto, ainda conforme a autora, não se trata apenas de um conjunto definido de palavras, mas de um campo marcado pela dinamicidade característica da língua e, portanto, de seus usuários, os quais estão imersos em comunidades sujeitas às mais diversas interferências advindas das transformações sociais, culturais e econômicas em diferentes espaços e tempos. E este caráter dinâmico da língua faz do léxico uma importante fonte de estudos para a documentação da variação nas diversas línguas existentes no mundo.

O presente trabalho insere-se na perspectiva dos estudos semântico-lexicais considerados no Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e propõe analisar as designações referentes aos itens lexicais *cueca* e *calcinha* no repertório linguístico de informantes da faixa etária I (18-30 anos) e da faixa etária II (50- 60 anos) do Questionário Semântico Lexical do Projeto ALiB, no campo semântico vestuário e acessórios, a fim de averiguar a seleção lexical dos informantes das duas faixas etárias supracitadas em cinco pontos distribuídos nos estados de Alagoas e Sergipe.

Este estudo justifica-se por tomar o léxico como ponto de partida para compreender, investigar, descrever e explicar a percepção que determinado grupo tem do mundo que o circunda, o que também, de acordo com Paim (2012), permite o conhecimento e a manutenção de parte da memória sócio-histórica e linguístico cultural da comunidade, além do registro e sistematização da diversidade lexical e geolinguística do português falado no Brasil, confirmando, mais uma vez sua relevância para os estudos (socio) linguísticos.

## Pressupostos teóricos

A pesquisa ora apresentada inscreve-se na perspectiva teórico-metodológica da Dialetoлогия Pluridimensional. Trata-se de um ramo da Linguística que consiste em observar a língua e suas variantes quanto a sua distribuição espacial, utilizando como método a Geolinguística Contemporânea que, além de levar em conta a procedência geográfica dos indivíduos, também considera fatores como o sexo, a idade e o nível escolaridade. Assim, conforme Cardoso (2010, p. 15), o espaço geográfico é marcado pelas singularidades de seu povo também por meio da variedade linguística observada de uma região para outra, o que evidencia aspectos ligados à diversidade cultural, à formação territorial e à própria base linguística e prováveis interferências de outras línguas naquele espaço ao longo de sua história.

Ainda de acordo com Cardoso (2010, p. 25), pode-se pensar que Sociolinguística e Dialetoлогия têm o mesmo foco, uma vez que a Dialetoлогия, por tomar a língua como objeto de estudo, não desprezar fatores extralinguísticos, inerentes aos falantes e com importantes implicações na fala, a fim de identificar áreas geograficamente definidas a partir do ponto de vista dialetal, e, ainda, por considerarem a variação

linguística no cerne de seus pressupostos. No entanto, há diferenças entre esses dois ramos de estudos da língua no que diz respeito à forma de tratar os fenômenos e de abordar os fatos linguísticos, como destaca a autora a seguir:

A dialetologia, nada obstante considerar fatores sociais como elementos relevantes na coleta e tratamento dos dados, tem como base da sua descrição a localização espacial dos fatos considerados, configurando-se, dessa forma, como eminentemente diatópica. A sociolinguística, ainda que estabeleça a intercomparação entre dados diferenciados do ponto de vista espacial, centra-se na correlação entre os fatos linguísticos e os fatores sociais, priorizando, dessa forma, as relações sociolinguísticas. (CARDOSO, 2010, p. 26)

Entretanto, os objetivos desses dois ramos dos estudos linguísticos são perfeitamente delineáveis, conforme destacado por Corvalan (1988, p. 8 *apud* CARDOSO, 2010, p. 26):

Sociolinguística e dialetologia se tem considerado até certo ponto sinônimas uma vez que ambas as disciplinas estudam língua falada, o uso linguístico e estabelecem as relações que existem entre certos traços linguísticos e certos grupos de indivíduos. Assim como a sociolinguística, a dialetologia reconheceu desde cedo a existência da heterogeneidade linguística. (CORVALAN, 1988, p. 8 *apud* CARDOSO, 2010, p. 26)

Chambers e Trudgill (1994, p.19) destacam o dialeto como foco de estudo da Dialetologia, suscitando uma discussão acerca da dificuldade em se definir o termo, sobretudo, no que concerne à diferenciação e ao limite a ser estabelecido entre língua e dialeto. Dessa forma, afirmam ser melhor a adoção do termo variedade em lugar de língua, de forma a contemplar qualquer classe particular de língua que se deseja considerar. O dialeto, portanto, corresponderia às variedades que se diferem considerando o prisma gramatical, fonológico e lexical.

## O ALiB e os estudos do léxico

Cardoso (2010, p. 168) aponta a necessidade do conhecimento sistemático e geral da realidade linguística brasileira, de modo a reafirmar o caráter pluricultural do Brasil. Daí a urgência de uma descrição profunda da realidade linguística brasileira, uma vez que, ainda conforme a autora, apesar de ter-se estudos preliminares, a exemplo daquele desenvolvido por Nascentes (1953), fundamentado na realização das vogais médias pretônicas e na entonação, ainda é preocupante a ausência de dados linguísticos que auxiliem na delimitação de áreas dialetais do Brasil. E o ALiB constitui-se, também por iniciativa da saudosa linguista, a fim de registrar as diversas variedades linguísticas observadas no território brasileiro.

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) é uma iniciativa de caráter nacional, com vistas a descrever a realidade do português falado em território nacional, de modo a sistematizar os comportamentos observados no Brasil em um atlas geral. Considerando a perspectiva da Dialetologia Pluridimensional, sinaliza as diferenças diatópicas, diastráticas, diagenéricas e diageracionais, tomando-se os diferentes níveis de análise da língua. O Projeto ALiB tem como meta o mapeamento da realidade linguística do Brasil partindo dos dados coletados *in loco* em 250 pontos, que representam todas as regiões brasileiras, junto a 1.100 informantes dos dois sexos, igualmente distribuídos em duas faixas

etárias – 18 a 30 anos e 50 a 60 anos. Em 25 capitais do país (Palmas, e todo o estado de Tocantins, e Brasília, Distrito Federal foram excluídas da rede de pontos por questões metodológicas por conta de serem localidades recém-criadas), foram entrevistados indivíduos com os níveis de escolaridade fundamental e universitário, sendo que os demais pontos da rede contribuíram com os dados de informantes do nível fundamental. Trata-se, pois, de uma importante fonte de pesquisa e compreensão dos fenômenos linguísticos e sociais que atuam na formação/transformação do Português Brasileiro, explicitando o caráter heterogêneo e dinâmico inerente às línguas vivas presentes no mundo.

Entende-se que partir do estudo do léxico dos falantes brasileiros é extremamente relevante para entender os fenômenos intra e extralinguísticos que acometem a língua, em busca de determinar isoglossas no território do país. Justifica-se tal posicionamento considerando-se o que afirmam Oliveira e Isquerdo (1998, p.7), para as quais as realizações lexicais dos indivíduos podem expressar sua visão de mundo, suas crenças e ideologias, seus valores e a norma linguística aprendida através das práticas socioculturais presentes em seu grupo social, que, geralmente, mantêm entre si uma identidade linguística. Nesse sentido, Paim (2012, p. 268) verificou que “[...] a identidade social de faixa etária se constrói pela revelação de que no passado as próprias informantes utilizavam um item lexical diferente, caracterizado por *porta-seio* e *corpinho*, vinculado a uma fase anterior de suas vidas” ao estudar as designações para peça do vestuário que serve para segurar os seios na fala de informantes das capitais do Brasil. A variação diageracional, configura-se, portanto, como ponto interessante a ser considerado nas pesquisas que tomam o léxico como objeto de estudo, pois revela a seleção lexical dos informantes segundo a faixa etária a qual pertencem.

Ribeiro (2009, p. 239-261), em um estudo sobre as denominações para diversos brinquedos e brincadeiras infantis considerando os dados do ALiB recolhidos no Nordeste brasileiro, observou que as variáveis gênero e faixa etária não figuraram como relevantes para a determinação da forma lexical mobilizada pelos informantes como resposta às perguntas para verificar designações para os doze jogos e diversões infantis considerados no referido trabalho. A linguista conclui que o grau de escolarização foi a variável mais relevante para a determinação da variante lexical utilizada como primeira resposta pelos informantes às perguntas da área semântica jogos e brincadeiras.

Estudos da variação lexical no PB feitos por Paim (2011, 2012), atendo-se ao campo semântico vestuário e acessórios, observados no *corpus* do ALiB, especificamente das capitais do Brasil, apontaram a presença de expressões temporais associadas ao uso de variantes linguísticas, algumas delas concentrando-se nos dados de indivíduos de uma determinada faixa etária.

Esta pesquisa concentra-se na tarefa de fazer o mapeamento para as denominações relacionadas à cueca e à calcinha, contemplando também os pontos concentrados no interior dos estados brasileiros (por ora aqueles situados nos estados de Alagoas e Sergipe), a fim de dar continuidade ao estudo de Paim (2011, 2012) e confeccionar cartas linguísticas que retratem as variantes lexicais desses referidos itens lexicais no Brasil.

## Metodologia

Para a constituição do *corpus*, foram considerados dados provenientes das respostas às questões de número 189 (Qual a roupa que o homem usa debaixo da calça?) e 190 (Qual a roupa que a mulher usa debaixo da saia?) do Questionário Semântico Lexical – QSL, que constam no Questionário do ALiB 2001 (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001).

Os participantes da pesquisa são organizados por faixa etária, sexo e escolaridade, variáveis sociais controladas pelo ALiB da seguinte maneira:

- a. faixa etária: faixa 1 - informantes com idade entre 18 e 30 anos; faixa 2- informantes com idade entre 50 e 65 anos;
- b. sexo: homens e mulheres;
- c. escolaridade: indivíduos de nível universitário (somente para as capitais) e indivíduos de nível fundamental incompleto.

A amostra constituída para esta pesquisa considera os dados obtidos com a aplicação dos inquéritos linguísticos a 20 informantes, quatro por localidade, distribuídos de acordo com a metodologia do Projeto ALiB: (i) 10 informantes por sexo: masculino (M) e feminino (F); (ii) 36 informantes por faixa etária: faixa 1, entre 18 e 30 anos, e faixa etária 2, entre 50 e 65 anos. Como os dados foram recolhidos de inquéritos aplicados a informantes residentes no interior do Brasil, todos os sujeitos da pesquisa possuem o nível de escolaridade fundamental incompleto. Foram analisados os registros das gravações de 20 informantes distribuídos em pontos do ALiB nos Estados de Alagoas e Sergipe, a saber: em Alagoas, serão examinados os inquéritos referentes aos pontos 74- União dos Palmares, 75- Santana do Ipanema e 76- Arapiraca; em Sergipe, serão examinados os inquéritos dos pontos 78- Propriá e 80- Estância.

A pesquisa adotou o método qualitativo e quantitativo, uma vez que, além do número de lexias encontradas, considerou o falante em suas relações sociais, verificando-se, assim, a variação e a constituição lexical, segundo as variáveis diassexual, diatópica e diageracional. O estudo, portanto, considera os pressupostos teórico-metodológicos da Dialetologia Pluridimensional, aliado ao método de análise das variáveis estudadas pela Sociolinguística.

## Análise dos dados

Nesta seção, serão apresentadas inicialmente as designações para vestuário íntimo nos dicionários da Língua Portuguesa e, posteriormente, faz-se a análise dos dados observados neste artigo.

As designações para vestuário íntimo nos dicionários da Língua Portuguesa.

Os Quadros 1 e 2 indicam, respectivamente, quais as designações encontradas para roupa que o homem usa debaixo da calça e para roupa que a mulher usa debaixo da da saia nos pontos do ALiB situados nos Estados de Alagoas e Sergipe estão registradas nos referidos dicionários da Língua Portuguesa.

**Quadro 1:** Registro das variantes de cueca nos Dicionários de Ferreira (2004) e Houaiss (2009).

Roupa que o homem	Lexia em Ferreira	Lexia em Houaiss
-------------------	-------------------	------------------

usa debaixo da calça	(2004)	(2009)
Cueca	Dicionarizada.	Dicionarizada.
Zorba	Não dicionarizada.	Não dicionarizada.
Sunga	Dicionarizada.	Dicionarizada.
Samba canção	Dicionarizada.	Dicionarizada.
Calção	Dicionarizada.	Dicionarizada.
Ceroula	Dicionarizada.	Dicionarizada.

Fonte: elaborado pelas autoras.

**Quadro 2:** Registro das variantes de calcinha nos Dicionários de Ferreira (2004) e Houassis (2009)

Roupa que a mulher usa debaixo da saia	Lexia em Ferreira (2004)	Lexia em Houassis (2009)
Calcinha	Dicionarizada.	Dicionarizada.
Saiote	Dicionarizada.	Dicionarizada.
Biquíni	Dicionarizada.	Dicionarizada.
Tanga	Dicionarizada.	Dicionarizada.
Fio dental	Dicionarizada.	Dicionarizada.
Calçola/ calçolão	Dicionarizada.	Dicionarizada.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observa-se nos Quadros 1 e 2 que **zorba** foi a única lexia não dicionarizada, mas que foi utilizada por informantes situados em pontos de Alagoas e Sergipe. Trata-se de uma ocorrência que remete à figura de linguagem metonímia, que consiste no fato de uma palavra ser substituída por outra por proximidade de sentido. Nesse caso, **zorba** é uma marca conhecida que se dedica à produção e comercialização de roupas íntimas masculinas.

### Os dados e as dimensões diatópica, diassexual e diageracional

Análise das designações para roupa que o homem usa debaixo da calça.

O Quadro 3 apresenta quantitativamente o uso das variantes pelos informantes dos pontos do ALiB situados no Estado de Alagoas para a pergunta: Qual a roupa que o homem usa debaixo da calça? Foram registrados os itens lexicais **cueca**, **zorba**, **sunga**, **samba canção**, **calção** e **ceroula** na referida área.

**Quadro 3:** Designações para roupa que o homem usa debaixo da calça em Alagoas.

	União dos Palmares	Santana do Ipanema	Arapiraca
--	--------------------	--------------------	-----------



Cueca	4 ocorrências	4 ocorrências	4 ocorrências
Zorba	2 ocorrências	1 ocorrência	----
Sunga	----	1 ocorrência	1 ocorrência
Samba canção	----	1 ocorrência	----
Calção	----	----	1 ocorrência
Ceroula	----	----	----

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados demonstram que a variante **cueca** é a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Alagoas, sendo observada na fala dos 12 sujeitos considerados no Estado, como resposta à pergunta 189 do QSL.

A variante **zorba** é a segunda lexia mais utilizada em resposta à pergunta 189 do ALiB, figurando na fala de 3 dos 12 informantes considerados em Alagoas. No ponto de Arapiraca, não foi registrada tal variante, sendo observada em União dos Palmares (dois informantes) e Santana do Ipanema Palmares (um informante). Quanto à dimensão diasssexual, o item lexical **zorba** foi observado apenas nos dados de mulheres de ambas as faixas etárias de União dos Palmares e Santana do Ipanema, o que não correu nos dados de mulheres de Arapiraca, como apresentado no Quadro 4.

A lexia **sunga** é a terceira variante mais utilizada em resposta à pergunta 189 do ALiB (2 ocorrências), constando nos registros de informantes de Santana do Ipanema e de Arapiraca, com uma ocorrência em cada ponto. As duas ocorrências encontradas estão na fala da informante mulher, faixa etária 1, em Santana do Ipanema e na fala do informante homem, faixa etária 2, em Arapiraca. Portanto, sunga não consta nos dados de homens e mulheres, de ambas as faixas etárias, de União dos Palmares.

**Samba canção** ocorreu apenas uma vez no recorte considerado, nos dados de homem, faixa etária 1, natural de Santana do Ipanema.

**Calção** ocorreu apenas uma vez no recorte considerado, nos dados da mulher de faixa etária 1, natural de Arapiraca.

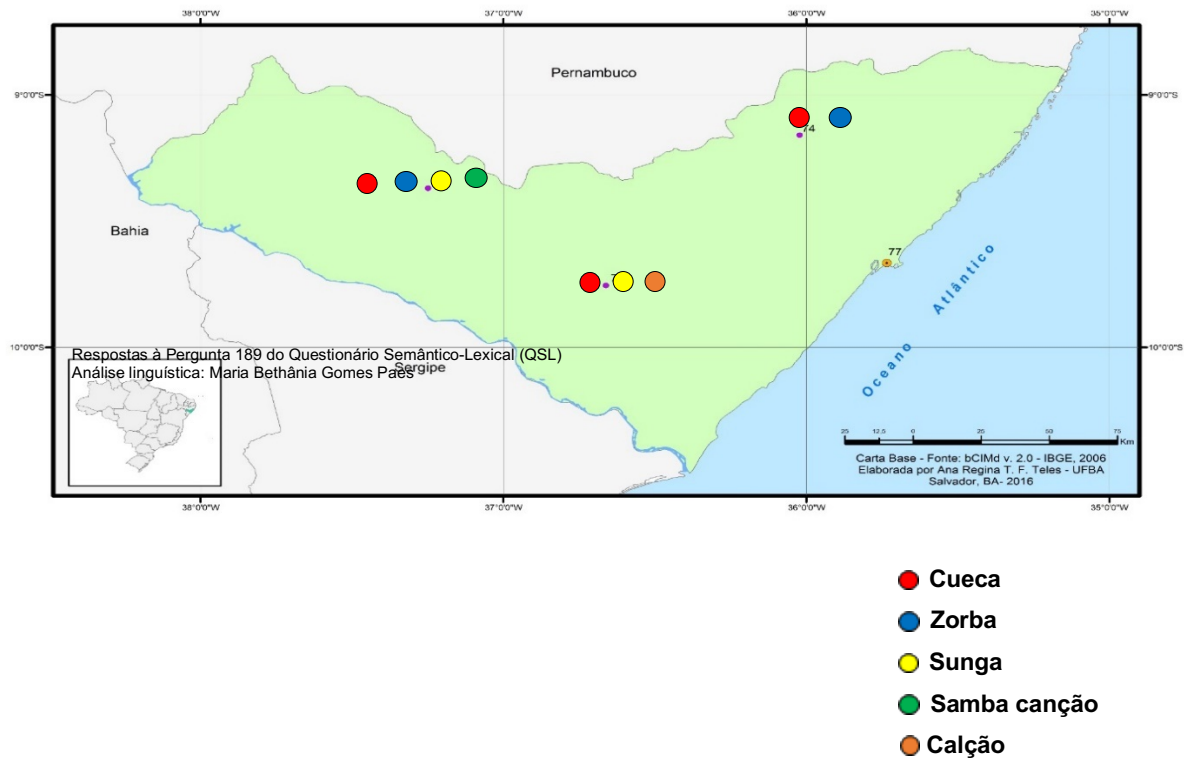
**Quadro 4:** Distribuição diasssexual/ diageracional das variantes para roupa que o homem usa debaixo da calça em Alagoas.

Localidades	Homem		Mulher	
	faixa etária 1	faixa etária 2	faixa etária 1	faixa etária 2
União dos Palmares	cueca	cueca	cueca, zorba	cueca, zorba
Santana do Ipanema	cueca, samba canção	cueca	cueca, sunga	cueca, zorba
Arapiraca	cueca	cueca, sunga	cueca, calção	Cueca

Fonte: elaborado pelas autoras.

Apresenta-se, na Figura 01, a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para roupa que o homem usa debaixo da calça em Alagoas.

**Figura 01.** Denominações para roupa que o homem usa debaixo da calça em Alagoas



Fonte: Banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil

O Quadro 5 dispõe quantitativamente o uso das variantes pelos informantes dos pontos do ALiB situados no Estado de Sergipe para a pergunta: Qual a roupa que o homem usa debaixo da calça?

Foram registrados os itens lexicais **cueca**, **zorba**, **sunga**, **samba canção**, **calção** e **ceroula** na referida área, como ocorreu em Alagoas.

**Quadro 5:** Designações para roupa que o homem usa debaixo da calça em Sergipe.

	Propriá	Estância
Cueca	4 ocorrências	4 ocorrências
Zorba	1 ocorrência	----
Sunga	1 ocorrência	2 ocorrências
Samba canção	1 ocorrência	----

Calção	----	1 ocorrência
Ceroula	----	1 ocorrência

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados demonstram que a variante **cueca** é a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Sergipe, sendo registrada na fala dos 12 sujeitos considerados no Estado, em resposta à pergunta 189 do QSL, como observado nos dados de Alagoas.

A variante **sunga** é a segunda lexia mais utilizada em resposta à pergunta 189 do ALiB, sendo observada na fala de 3 dos 12 informantes considerados em Sergipe: em Propriá, na resposta de um informante, e em Santana do Ipanema nos registros de dois informantes. Considerando-se as dimensões diassexual/diageracional, cujos dados foram sistematizados no Quadro 6, o item lexical sunga foi observado em ambos os sexos: em Propriá, apenas no registro de mulher de faixa etária 2; em Estância, **sunga** foi observado em dados de mulher da faixa etária 1 e em dados do homem de faixa etária 2.

As lexias **zorba**, **samba canção**, **calção** e **ceroula** foram utilizadas apenas uma vez cada: **zorba** e **samba canção** foram observadas na fala de informantes de Propriá, da faixa 2, sendo que a primeira lexia foi utilizada por um homem, e a segunda, por mulher; os itens lexicais **calção** e **ceroula** foram utilizados por uma mulher de Estância, pertencente à faixa etária 2.

Segue o Quadro 6 com a distribuição diagenérica/diageracional das variantes para roupa que o homem usa debaixo da calça em Sergipe.

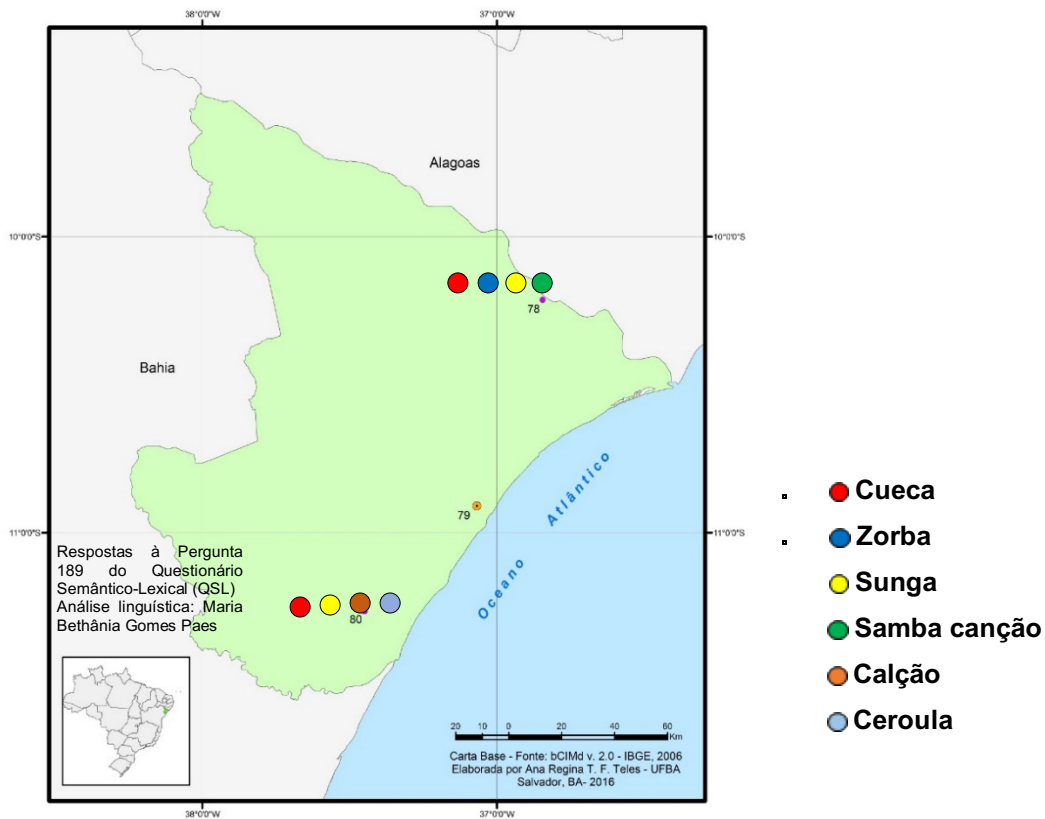
**Quadro 6:** Distribuição diassexual/ diageracional das variantes para roupa que o homem usa debaixo da calça em Sergipe.

	Homem- faixa etária 1	Homem- faixa etária 2	Mulher- faixa etária 1	Mulher- faixa etária 2
Propriá	Cueca	cueca, zorba	Cueca	sunga, samba canção, cueca
Estância	Cueca	cueca, sunga	cueca, sunga	cueca, ceroula, calção

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na Figura 2, a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para roupa que o homem usa debaixo da calça em Sergipe.

**Figura 2:** Denominações para roupa que o homem usa embaixo da calça em Sergipe



Fonte: Banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil

Análise das designações para roupa que a mulher usa debaixo da saia.

O Quadro 7 apresenta quantitativamente o uso das variantes pelos informantes dos pontos do ALiB situados no Estado de Alagoas para a pergunta: Qual a roupa que a mulher usa debaixo da saia? Foram registrados os itens lexicais **calcinha**, **saiote** e **biquíni** na referida área.

**Quadro 7:** Designações para roupa que a mulher usa debaixo da saia em Alagoas.

	União dos Palmares	Santana do Ipanema	Arapiraca
Calcinha	4 ocorrências	4 ocorrências	4 ocorrências
Saiote	----	1 ocorrência	----
Biquíni	----	----	1 ocorrência

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados demonstram que a variante calcinha é a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Alagoas, sendo observada na fala dos 12 sujeitos considerados no Estado, como resposta à pergunta 189 do QSL.

As variantes **saiote** e **biquíni** foram registradas uma única vez cada, em falantes da faixa etária 2: a primeira foi utilizada por informante mulher, de Santana do Ipanema; a segunda, em dados de homem, de Arapiraca, como pode ser observado no Quadro 8.

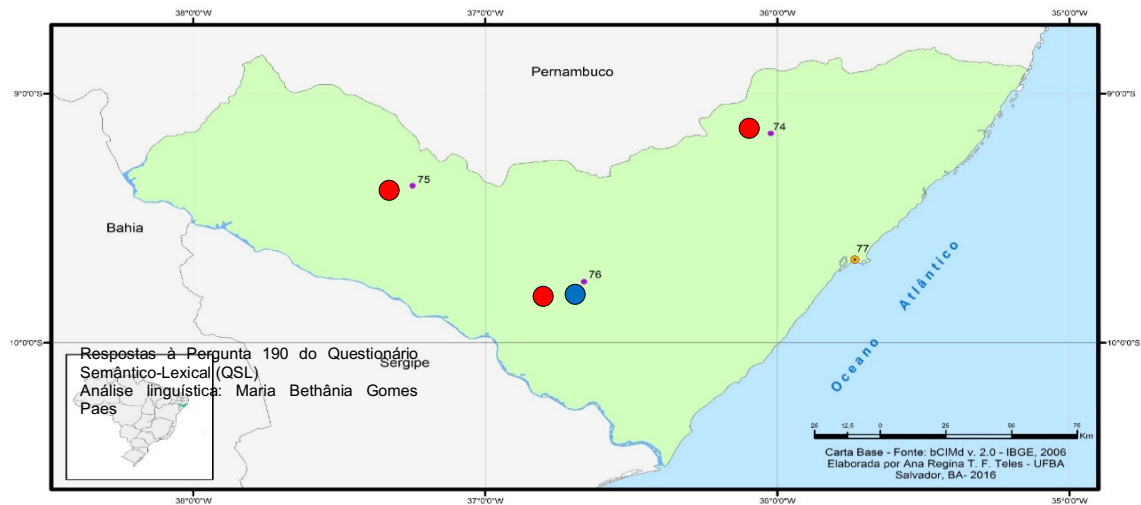
**Quadro 8:** Distribuição diasssexual/ diageracional das variantes para roupa que a mulher usa debaixo da saia em Alagoas.

	Homem- faixa etária 1	Homem- faixa etária 2	Mulher- faixa etária 1	Mulher- faixa etária 2
União dos Palmares	Calcinha	calcinha	calcinha	Calcinha
Santana do Ipanema	Calcinha	calcinha	calcinha	calcinha, saiote
Arapiraca	calcinha, biquíni	calcinha	calcinha	Calcinha

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na Figura 3, apresenta-se a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para roupa que a mulher usa debaixo da saia em Alagoas.

**Figura 3:** Denominações para roupa que a mulher usa debaixo da saia em Alagoas



- Calcinha
- Biquíni

Fonte: Banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil

O Quadro 9 apresenta as variantes utilizadas pelos informantes dos pontos do ALiB situados no Estado de Sergipe para a pergunta: Qual a roupa que a mulher usa debaixo da saia em Sergipe? Foram registrados os itens lexicais **calcinha**, **tanga**, **fio dental** e **calçola/calçolão** na referida área.

**Quadro 9:** Designações para roupa que a mulher usa debaixo da saia em Sergipe.

	Propriá	Estância
Calcinha	4 ocorrências	4 ocorrências
Saiote	----	
Biquíni	----	----
Tanga	1 ocorrência	1 ocorrência
Fio dental	1 ocorrência	----
Calçola/calçolão	1 ocorrência	1 ocorrência

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados demonstram que a variante **calcinha** é a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Sergipe, sendo observada, como resposta à pergunta 189 do QSL, na fala dos 12 sujeitos considerados no Estado.

As variantes **tanga** e **calçola/calçolão** foram utilizadas duas vezes cada, sempre na faixa etária 2: a primeira foi utilizada por informante homem, de Estância, e por mulher, de Propriá; a segunda é utilizada pelas mulheres das duas faixas etárias consideradas.

A variante fio dental foi registrada uma única vez na fala da informante mulher, faixa etária 2, de Propriá, como observado no Quadro 10.

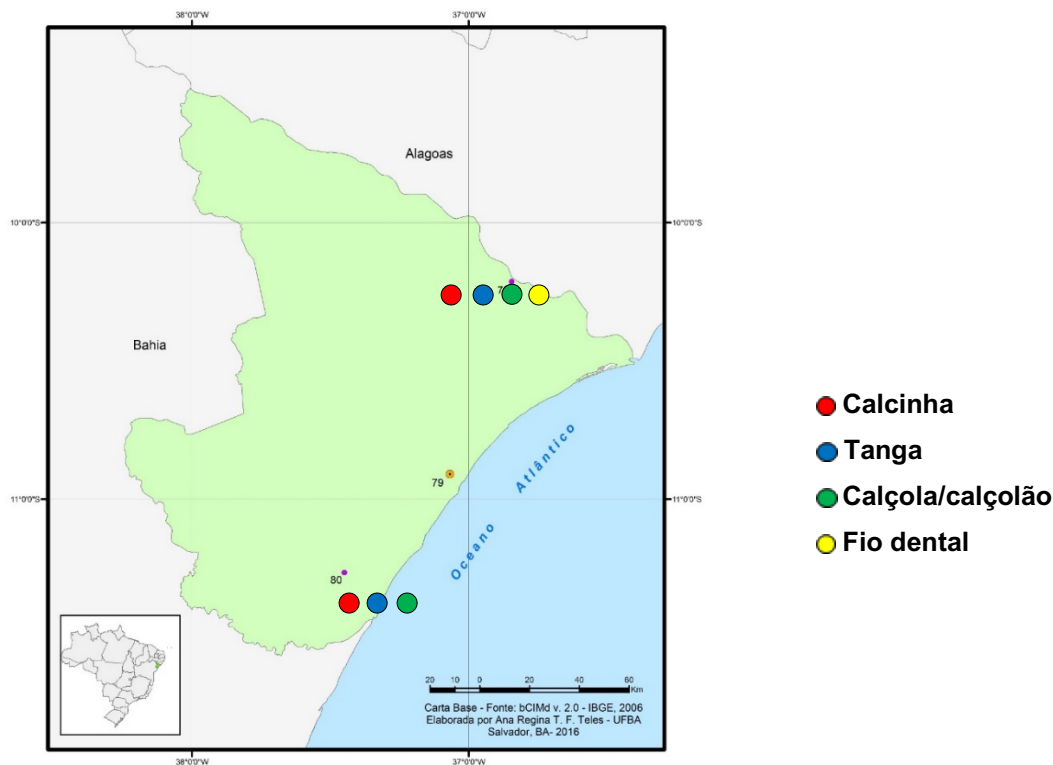
**Quadro 10:** Distribuição diasssexual/diageracional das variantes para roupa que a mulher usa debaixo da saia em Sergipe.

	Homem		Mulher	
	faixa etária 1	faixa etária 2	faixa etária 1	faixa etária 2
Propriá	Calcinha	calcinha	calcinha	calcinha, tanga, fio dental, calçola
Estância	Calcinha	calcinha, tanga	calcinha, calçolão	Calcinha

Fonte: elaborado pelas autoras.

A seguir, a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para roupa que a mulher usa debaixo da saia em Sergipe.

**Figura 4:** Denominações para roupa que a mulher usa debaixo da saia em Sergipe



Fonte: Banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil

As relações temporais feitas pelo falante quanto ao uso das lexias

Nos inquéritos analisados foram observadas também relações feitas por alguns informantes quanto ao fator tempo como condicionador do uso de determinadas lexias no presente ou passado. Tais relações foram observadas na fala dos dois informantes do sexo feminino, da faixa etária II, cada um deles residentes em Propriá- SE e Estância- SE, ao serem questionados sobre qual roupa que o homem usa debaixo da calça, como disposto a seguir:

- (1) "Sunga. Antigamente era samba canção, né, ou cueca." [...] Não, porque a cueca de antigamente ela era aberta aqui, né, é, muita gente usa ainda, né, ela é aberta aqui, tem os dois [...] que prende [...] A sunga é a fechada como calcinha, né." (mulher, faixa etária II, ensino fundamental, Propriá- SE);
- (2) "Bom, na, na minha juventude chamava era ceroula, [...] calção [...] mas, de um tempo pra cá aí é cueca [...]." (mulher, faixa etária II, ensino fundamental, Estância- SE)

Na fala da informante de Propriá, é possível inferir que (i) o item lexical **sunga** é marcado como designação mais moderna; (ii) a lexia **samba canção** é marcada como designação mais antiga; (iii) **cueca** é a variante mais utilizada no passado e no presente, havendo alteração nos modelos de ontem e hoje.

Considerando-se a fala da informante de Estância, observa-se que o item lexical **cueca** é marcado como designação mais moderna, sendo as lexias **ceroula e calção** marcadas como designações mais antigas para a roupa que o homem usa debaixo da calça.

### Considerações Finais

A partir da coleta e da análise dos dados, pode-se concluir que as variantes **cueca** e **calcinha** foram as mais produtivas nos pontos observados como resposta às perguntas 189 e 190 do QSL, figurando na fala dos 20 informantes considerados neste estudo. A dimensão diatópica, porém, não se demonstra como relevantes na determinação das lexias pelo falante.

Além de **cueca** e **calcinha**, outras variantes são apontadas pelos falantes como alternativa às supracitadas. A variante **zorba**, a única não dicionarizada entre as registradas nas falas dos informantes, foi observada em quatro inquéritos, número acima de termos como samba canção (1 registro), e próxima em quantidade da variante **sunga** (5 registros), apesar de ambas serem nomeações de uma peça do vestuário masculino vestida por baixo da calça. O uso de **zorba** remete à figura de linguagem metonímia, uma vez que é utilizada uma marca comercial para nomear o produto que ela comercializa, podendo tal fato ser interpretado como o uso do recurso da expressividade pelo falante para potencializar sua capacidade comunicativa.

Os dados também demonstram que os homens de faixa etária 1 são os que menos indicam variantes alternativas à **cueca** e **calcinha**, podendo este fato ser indicador de que as demais variantes são inovadoras, com as variantes mais produtivas sendo consideravelmente prevalente na fala dos informantes do território em questão.

A análise de possíveis relações diassexuais observadas entre o uso de determinada lexia e a forma como o falante a situa temporalmente no discurso é extremamente relevante em estudos futuros, na medida em que pode demonstrar o comportamento linguístico dos falantes ao longo do tempo em determinadas comunidades linguísticas associado a diferentes fatores sociais.

### Referências

- BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed., 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB (Brasil). *Atlas Linguístico do Brasil: questionário 2001*. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. *La Dialectología*. Trad. de Carmen Morán Gonzalez. Madrid: Visor Libros, 1994.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2009.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.
- OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). *A ciência do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.



PAIM, Marcela Moura Torres. A variação lexical do português falado no Brasil: reflexões sobre o campo semântico vestuário e acessórios nos dados do Projeto ALiB. In: *VI SIGET - Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, Natal. Anais do VI SIGET*. Natal: UFRN, 2011. Acesso em: 19 mai 2017.

\_\_\_\_\_. O Sutiã na Bahia: Um Estudo em Dois Tempos Diferentes. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/1, p. 267-280, jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11353>. Acesso em: 19 mai 2017.

RIBEIRO, Silvana Soares Costa. Jogos e diversões infantis: preferências linguísticas e variáveis sociais. In: RIBEIRO, Silvana Soares Costa; COSTA, Sônia Bastos Borba; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva (orgs). *Dons sons às palavras- nas trilhas da língua portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 237-261.

Recebido em 07/10/2018  
e aprovado em 03/12/2018.

# *Gude*: a produtividade das variantes lexicais dos grupos ciganos e não-ciganos da Bahia e de Pernambuco

## *Marble*: the productivity of the lexical variants of the gypsies and non-gypsies groups from Bahia and Pernambuco

Geysa Andrade da Silva<sup>1</sup>  
Silvana Soares Costa Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Essa pesquisa analisa respostas fornecidas por falantes de etnia cigana, dos estados da Bahia e de Pernambuco, em Silva (2017) no que se referente às designações para “bolinha de *gude*”, comparando-as com as fornecidas por falantes não-ciganos estudados por Ribeiro (2012). O objetivo é examinar se na seleção lexical feita pelos entrevistados há influência de fatores diatópicos, diasssexuais e diageracionais identificados a partir dos dados recolhidos. Tais análises permitiram observar, dentre outros aspectos, a produtividade das variantes identificadas nos trabalhos e a variação diatópica constatada. Consideraram-se os pressupostos e a metodologia da Sociolinguística e da Dialetoologia Pluridimensional bem como da Lexicologia e da Ciganologia. As considerações finais descrevem e abordam os resultados obtidos. Em síntese, o estudo confirmou que o brinquedo “bolinha de *gude*” cultiva-se nos dois estados pesquisados, conforme atestam as escolhas lexicais dos falantes, que tanto no grupo cigano quanto no grupo não-cigano foram semelhantes. O conhecimento das variantes léxico-regionais apuradas e sua dispersão pela área geográfica revelaram que: (i) na pesquisa de Silva (2107), a lexia de maior frequência, na Bahia, é *gude* e, em Pernambuco, é *bila*, ambas com 100% das respostas válidas; (ii) na pesquisa de Ribeiro (2012), tem-se 96,70% de *gude*, na Bahia, e 43,75% de *bila*, na rede de pontos de Pernambuco.

**Palavras-chave:** Dialetoologia; Léxico; *Gude*; Português do Brasil; Ciganos e não-ciganos.

**Abstract:** This research analyzes responses provided by gypsy speakers from the states of Bahia and Pernambuco in Silva (2017) regarding the designations for “marbles”, comparing them with those provided by non-gypsy speakers studied by Ribeiro (2012). The objective is to examine whether in the lexical selection made by the interviewees there is influence of diatopic, diasssexual and diagerational factors identified from the collected data. These analyzes allowed to observe, among other aspects, the productivity of the variants identified in the works and the diatopic variation verified. The assumptions and methodology of Sociolinguistics and Pluridimensional Dialectology as well as Lexicology and Gypsy studies were considered. The final considerations describe and address the results obtained. In summary, the study confirmed that the toy “marbles” is cultivated in the two states surveyed, according to the lexical choices of the speakers,

<sup>1</sup> Docente na Universidade do Estado da Bahia, CAMPUS IV – Jacobina; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia; geysasilva@uneb.br.

<sup>2</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA; silvanar@ufba.br.

that in both the gypsy group and the non-gypsy group were similar. The knowledge of lexical-regional variants and their dispersion in the geographical area revealed that: (i) in Silva's research (2017), the most frequent word in Bahia is *gude*, and in Pernambuco it is *bila*, both with 100 % of valid answers; (ii) in Ribeiro's survey (2012), there is 96.70% of *gude* in Bahia and 43.75% in the network of points of Pernambuco.

**Keywords:** Dialectology; Lexicon; Marbles; Portuguese of Brazil; Gypsies and non-Gypsies.

## Introdução

O texto objetiva apresentar os resultados alcançados a partir da pesquisa que se fundamenta na Lexicologia e faz uma interface entre Sociolinguística e Dialetoлогия, com destaque para lexias usadas pelos informantes de comunidades ciganas e não-ciganas da Bahia e de Pernambuco, a partir da comparação da pesquisa de Silva (2017) e de Ribeiro (2012). O estudo foi motivado pela análise da questão 156 do Questionário Semântico-lexical – doravante QSL – do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, com base na área semântica de jogos e diversões infantis, que fornece dados que marcam a variação lexical do povo cigano. A pergunta estudada do QSL vem assim descrita “Como se chama as coisinhas de vidro que os meninos usam para brincar? (COMITÊ NACIONAL..., 2001, p.34).

Vale-se dos pressupostos teóricos apresentados por Souza Santos (2000), Oliveira; Isquierdo (2001), Hall (2006), Labov ([1972] 2008), Cardoso (2010), Nunes (2010), Antunes (2012), Ribeiro (2012) e Callou (2012).

O léxico referente a jogos e brincadeiras infantis é muito rico e diversificado e pouco difundido, como afirma Ribeiro (2012), por isso mesmo, constitui-se uma área de estudo instigante.

## Léxico: negociação

A língua está homogênea somente na gramática e nos dicionários pressupondo um falante ideal e, portanto, artificial, mas é no convívio social que a língua é apreendida pelos seus falantes e tem compreensão eficiente entre os interlocutores, apesar de toda sua heterogeneidade.

Este convívio social é também responsável pela dinamicidade do léxico da língua, uma vez que sua flexibilidade se adapta às necessidades dos falantes. Considere aqui as questões geográficas, de sexo, faixa etária, grau de escolaridade, nível de formalismo da conversa, entre tantos outros fatores sociais que podem influenciar as escolhas dos usuários da língua. A seleção de determinados itens do léxico em detrimento de outros do eixo paradigmático, traz consigo toda a carga semântica projetada nessa alternativa. Tal ação só é possível dadas as possibilidades de combinações dentro da língua viva dos falantes.

Ribeiro (2012, p.107) amplia essa visão de mudança de sentido de elementos que compõem o léxico de uma língua, associando-a ao coletivo e, portanto, à comunidade linguística, quando revela que

Diariamente, nas diversas situações de uso da língua, empregam-se os vocábulos com sentidos diferentes do seu sentido de base, diferenciação que é fruto de um processo

lento e constante de mudança de sentido das palavras que são efetivamente usadas pelos falantes. Quando um novo sentido é assimilado pela coletividade e se generaliza, aquela palavra amplia seu campo de significação, tornando-se polisêmica. (RIBEIRO, 2012, p.107).

Quando se admite que os signos linguísticos são rótulos que permitem ao homem interagir cognitivamente com seu meio, que as línguas naturais possuem uma riqueza cultural abstrata e que o léxico representa um patrimônio imaterial de uma dada comunidade linguística, reconhece-se uma zona de troca entre língua e mundo, léxico e sociedade.

O léxico pode indicar, assim, a busca de pertencimento. Torna-se uma possibilidade entre os fenômenos identitários que produzem efeitos pela e na língua. Muitas são as faces do léxico e da identidade, fruto de inúmeras reflexões e visualizados por vários ângulos; no entanto, alguns estudiosos e suas questões norteiam nossos olhares.

As sociedades globalizadas vivem mudanças constantes, rápidas e permanentes, segundo Hall (2006), e isso causa um alto impacto sobre as identidades; sociedades constantemente deslocadas desarticulam as identidades estáveis do passado, ao mesmo tempo em que surgem novas possibilidades de articulações. Souza Santos (2000) fez referência a esse mesmo pensamento:

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso (SOUZA SANTOS, 2000, p.135).

O léxico é marca desta identidade. Os valores, crenças, costumes, comportamento social, diversões de uma comunidade, entre tantos outros itens, manifestam-se a partir do léxico, ele

[...] representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e os costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações socioeconômicas e políticas ocorridas em uma sociedade. (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001. p.9).

A forma como a comunidade se organiza é fruto da consciência lexical dos seus membros, que assim deixam transparecer uma relação direta entre léxico e cultura. O patrimônio vocabular de uma comunidade linguística é, portanto, uma riqueza cultural imaterial.

Apesar de toda renovação, o léxico não é destituído de toda e qualquer estabilidade de significado, criando-se sentidos a partir do zero, mas é um sistema "aberto, inesgotável, constantemente renovável, não apenas porque surgem novas palavras, mas também pela dinâmica interna das palavras, que vão e vêm, que desaparecem e reaparecem, que mantêm seus significados ou os mudam, de um lugar para o outro, de um tempo para o outro" (ANTUNES, 2012, p. 29).

## O aporte das ciências

As ciências da linguagem são numerosas, não se restringem a todas as Linguísticas (geral, aplicada, descritiva, etc) que se debruçam sobre o estudo da língua, junte-se a elas uma rede de tantas outras abordagens como a Estilística, Análise do discurso, Lexicografia, Lexicologia, Sociolinguística, Dialetoлогия, Filologia, Terminologia e mais um punhado de outras.

Um dos progressos da Linguística moderna está em tentar unir ou aproximar o estudo das línguas, pondo um olhar especial sobre o fato de que a língua é coletiva e, portanto, social; uma herança cultural, revestida de contribuições individuais. No entanto, tais ciências irão abordar a linguagem de uma maneira distinta, cada uma ao seu modo, lançando mão do seu método.

No mundo contemporâneo, é preciso que o homem amplie seu repertório lexical para dar conta de objetos, seres, de sentimentos, de lugares, de ações, estando assim o léxico mergulhado num processo de expansão permanente. Por outro lado, a leitura e a cultura impedem que itens lexicais vigentes em gerações passadas caiam completamente em desuso ou até desapareçam por falta de quem as utilize.

Lexicologia é o ramo da linguística contemporânea que estuda o léxico, Nunes (2010, p.149) caracterizando a ciência revela que "a lexicologia identifica e descreve as unidades lexicais [...]e que] o estudo do léxico tende para um saber especulativo", assim sendo, leve-se em consideração a possibilidade de sentidos diferentes para a mesma palavra, a depender das posições sustentadas pelos sujeitos e o valor na relação com os outros.

Hoje, é uma ciência de limites tênues como tantas outras, isso porque precisa considerar uma série de dimensões baseadas no léxico, ora para descrevê-lo, ora para significá-lo, ora para especificá-lo em uma área do conhecimento humano, ora para territorializá-lo, etc. Assim, as aportes das ciências costumam ser sempre parciais.

Outras ciências, portanto, dialogam neste espaço. A lexicologia concebe suporte para os estudos lexicais – no ponto em que ela se faz interdisciplinar com a Dialetoлогия, por exemplo. A Sociolinguística, também utilizada como suporte para o trabalho, é uma das ciências que investiga a correlação de fatores como idade, sexo, escolaridade, classe social, nível de renda, profissão, religião, etnia e outras características circunstanciais que envolvem o falante ou o evento da fala e ainda os fatores linguísticos.

Demarcar as fronteiras geográficas da variação linguística, por outro lado, é eminentemente um padrão mensurável pela Dialetoлогия. A variação geográfica (diatópica) pode ser observada de maneiras diversas ou ainda ter o léxico como objeto de análise<sup>3</sup>. Observam-se designações diferentes em vários pontos do país para um mesmo objeto / coisa / fruta / ação / sentimento / seres / lugares. Isso faz com que sejam socialmente percebidas características regionais, as quais são graduais e nem sempre coincidem com as fronteiras geográficas; no entanto, as atitudes linguísticas não são delimitadas apenas por fronteiras geográficas, mas também, por fronteiras sociais.

De acordo com Cardoso (2010, p.26)

Apesar de "consideradas até certo ponto sinônimas", dialetoлогия e sociolinguística, ao se ocuparem da diversidade de usos da língua, atribuem um caráter particular e

---

<sup>3</sup> A dialetoлогия também observa outros níveis de análise da língua, como o fonético-fonológico ou o morfossintático, os quais não são alvo deste trabalho.

individualizante no tratamento do seu objeto de estudo. [...] A dialetologia, nada obstante considerar fatores sociais como elementos relevantes na coleta e tratamento de dados, tem como base da sua descrição a localização espacial dos fatos considerados, configura-se, dessa forma, como eminentemente diatópica. A sociolinguística, ainda que estabeleça a intercomparação entre dados diferenciados do ponto de vista espacial, centra-se na correlação entre os fatos linguísticos e os fatores sociais, priorizando, dessa forma, as relações sociolinguísticas.

A Dialetologia Pluridimensional inclina seus estudos sobre os usos que os grupos de determinada região fazem da língua, estuda os traços linguísticos, por exemplo, vinculando-os aos aspectos sociais controlados na amostra. Essa ciência propõe-se a investigar dentro do sistema linguístico não só os aspectos variáveis de acordo com a diatopia e, por isso mesmo, Cardoso (2010, p. 26) menciona que “a Dialetologia tem, assim, duas diretrizes, dois caminhos, no exame do fenômeno linguístico, que se identificam nos estudos dialetais: a perspectiva diatópica e o enfoque sociolinguístico”. Está aqui a interface.

E diante de toda a dinamicidade evidenciada da língua, através de léxico, podem-se verificar marcas regionais bastante afastadas entre si, sendo isso proveniente ou das grandes extensões territoriais ou dos hábitos linguísticos das comunidades e que, só podem ser verificadas pela Dialetologia.

Diversas ciências juntas, explicam fenômeno da variação. Procuram dar conta através dos postulados teóricos e da metodologia de trabalho daquilo que durante anos ficou esquecido aos olhos da ciência, afinal “[...] o linguista que entra no mundo só pode concluir que o ser humano é herdeiro legítimo da estrutura incrivelmente complexa que nós agora estamos tentando analisar e compreender.” (LABOV, [1972] 2008, p. 18).

## **Bola de Gude**

A **gude** é uma bola que pode ser de vidro maciço (material utilizado para sua confecção mais utilizado ultimamente), pedra ou metal (adaptada). Já foram empregados para **confeccioná-la materiais como madeira, mármore, argila e cerâmica**. Apesar de geralmente pequena, tem tamanhos variados. Podendo apresentar características translúcida, manchada ou intensamente colorida, ela é usada em jogo infantil que recebe a nomeação também de *GUDE*.

A brincadeira *gude* chegou ao Brasil trazida pelos colonizadores portugueses, juntamente com a bola de vidro de mesmo nome. A origem do **nome gude vem de gode**, do provençal, que significa “*pedrinha redonda e lisa*”.

Uma das formas de jogar ou brincar com *gude*, por exemplo, consiste em utilizar um círculo desenhado no chão (aqui pode ser chão de pedra ou cimento, desenhado com giz), em que os jogadores devem colocar suas bolinhas, realizar o sorteio de quem começa a brincadeira e, seguindo essa ordem, pegar sua bolinha e com um impulso do polegar, acertar as bolinhas dos adversários; se conseguirem retirá-las do círculo, elas se tornam suas. Os jogadores seguintes devem tentar o mesmo acerto. Vence aquele que ficar com mais bolinhas de seus companheiros.

Em outras modalidades, faz-se uma cova ou buraco no chão, bem comum nas brincadeiras onde se tem chão de terra. Independentemente, das modalidades ou variantes do jogo, os objetivos não

mudam muito, apesar de haver diversas formas/regras de jogar: impulsionando o polegar, atira-se uma bolinha tentando acertar as bolinhas dos adversários que estejam no círculo, no triângulo, tomando-as para si ou ainda, atingindo um alvo marcado previamente, como o buraco.

Realizou-se uma breve pesquisa lexicográfica objetivando identificar como o brinquedo está registrado em dicionários de língua portuguesa contemporâneos. A forma **gude** está registrada como verbete nos três dicionários pesquisados e a pesquisa lexicográfica que segue reforça a explicação do agrupamento realizado. **Gude** está descrita em Houaiss (2009, p. 999) como “jogo infantil com bolinhas de vidro que, num percurso de ida e volta, devem entrar em três buracos dispostos em linha reta, saindo vencedora a criança que chegar primeiro ao buraco inicial”, “qualquer outro jogo infantil com bolinhas de vidro”, ou a própria bolinha usada nesse jogo. No verbete, o autor traz também outras 11 variantes: belindre, berlinde, biloca, bilosca, birosca, bolita, búruca, búrica, peteca, piroasca, ximbra.

Em Ferreira (2010, p. 1064) encontra-se uma descrição semelhante à apresentada por Houaiss (2009): “1. Pedrinha redonda e lisa. 2. Jogo infantil em que se procura fazer entrar em três buracos bolinhas de vidro, ou os carocinhos pretos do fruto do saboeiro, ganhando o jogador que chegar primeiramente de volta ao primeiro buraco.” Apresenta como variantes balela, bilosca, birosca, bolita, búraca, búrica, cabiçulinha, firo, peteca, piroasca, ximbra, berlinde e bute. Nesta acepção, todavia, há uma ausência de detalhes sobre as outras formas de jogar *gude*.

Ao realizar a pesquisa no dicionário Aulete (2012, p. 454), apreendeu-se que a lexia *gude*, está dicionarizada apresentando a definição: “jogo infantil que consiste em entrecocar bolinhas de vidro e encaixá-las em pequenos buracos ger. cavados na terra”. Aulete (2012) apresenta também 15 variantes para esse termo, diferentes das expostas pelo Houaiss (2009), como por exemplo, *baleba*, bute, *cabiçulinha*, *firo*. Desprezam-se, aqui também, outras formas de brincar com *gude*, oferecendo uma forma mais genérica de descrever o jogo e o brinquedo.

A lexia *bila* não se encontra dicionarizada nem no Houaiss (2009) e nem no Aulete (2012), apesar de ter sido encontrada categoricamente na amostra do espaço pernambucano. Ao lançar o olhar na remissão das obras consultadas também não foi encontrado o termo dentre os apresentados. No entanto, Ferreira (2010, p. 314) cita-a como remissiva a *gude*.

### Comunidades ciganas em Silva (2017)

Na pesquisa de Silva (2017), considerando-se as primeiras respostas de cada informante, através da análise dos dados, pode-se relatar que nenhuma lexia foi comum aos quatro municípios da pesquisa – Miguel Calmon e Jacobina, na Bahia; Flores e Ouricuri, em Pernambuco. As lexias **gude/grude** estiveram presentes na Bahia, ao passo que **bila** foi categórica em Pernambuco.

Apenas na Bahia, um informante (2,77%) - sexo feminino, 3ª faixa etária<sup>4</sup> e alfabetizada - do total de 36, não respondeu à questão. No total, depois de realizado o agrupamento<sup>5</sup> das lexias, obtiveram-

<sup>4</sup> Silva (2017), assim como Ribeiro (2012) utiliza a faixa etária como perfil para seleção dos informantes; no entanto, aquela considera a faixa (i) de 18 a 30 anos, (ii) de 31 a 49 anos e a (iii) de 50 a 65 anos; enquanto essa vale-se das faixas I e III.

<sup>5</sup> Padrão de tratamento que busca apenas a variação lexical, por isso mesmo, neutraliza as variações fônicas, as lexias são agrupadas sem forma de flexão em gênero e/ou número, faz-se simplificação da derivação por grau e das lexias complexas em simples e definição do elemento aglutinador. Seguiu-se um critério para organização, baseado em Ribeiro (2012, p. 158-159).

se apenas duas lexias diferentes para nomear o conceito apresentado na pesquisa – **bila** e **gude** –, o que representa variação restrita em relação a outras lexias do campo semântico de Jogos e brincadeiras do QSL, do ALiB, analisadas pelas pesquisadoras, a exemplo de cambalhota com doze variantes lexicais.

Mesmo não sendo o informante convidado sistematicamente a dar mais de uma resposta, apareceu, na Bahia, a lexia composta **bolinha de gude**, como segunda resposta – sem a inserção da consoante **r**, o que denota uma possibilidade para uma variação de linguagem específica na forma da lexia simples (*gude/grude*), – já que a primeira realização do mesmo informante foi a lexia *grude* (informante do sexo masculino, faixa etária 2, com o ensino Fundamental I incompleto); e, em Flores - Pernambuco, foi documentada, na mesma situação, a lexia *ximbrá*<sup>6</sup>, num informante do sexo masculino, faixa etária 3, analfabeto.

A partir das respostas a questão 156 do QSL do ALiB, pode-se analisar a variação linguística sob o ponto de vista léxico-semântico e diatópico; no entanto, eles não oferecem possibilidades significativas para estudos da variação diastrática, diageracional e diassexual, uma vez que o resultado foi categórico por estado após o agrupamento realizado: **gude** (*gude*, *grude*, *bolinha de gude*) para Bahia e **bila** para Pernambuco. As lexias documentadas na amostra são definidoras das nomeações feitas sobre o brinquedo e foram agrupadas conforme critérios adotados em Ribeiro (2012), como explicitado na nota 5.

Os itens lexicais agrupados em **gude** ocorreram todos no mesmo espaço geográfico. No caso de **bolinha de gude** (2,77% do total), optou-se pela redução da lexia composta no sintagma nominal – SN = N + SP (prep. + N) – o núcleo do sintagma preposicionado passou a ser o “rótulo” porque tem a carga semântica mais significativa para o contexto. Este núcleo tornou-se o elemento aglutinador, uma vez que também ocorreu isoladamente, mostrando, assim, que carrega o mesmo significado. De bola para bolinha tem-se uma derivação; na pesquisa lexicográfica em uma das acepções de bolinha, Houaiss (2009) apresenta-a como “mesmo que bola de *gude*” e indica ser um regionalismo do Brasil. Os demais dicionários consultados – Ferreira (2010) e Aulete (2012) – não fazem referência ao termo no diminutivo com o valor de objeto do jogo.

As lexias **gude**, **grude**, **bolinha de gude** passam a ter o mesmo elemento aglutinador **gude** por ser essa a forma dicionarizada da lexia, também porque em **grude** o que se tem é uma variação fônica de **gude**, dada a inserção de um som na sílaba, transformando a sílaba simples em complexa, o que, por sinal, em termos hipotéticos, pode aqui, ser fruto de um traço cultural da comunidade verificados os 45,83% dessa produtividade, o que representa 11 dos 24 informantes baianos. Observando ainda o caso de *grude*, cinco informantes a utilizá-la são do sexo masculino e seis do feminino, o que não revela nenhuma hipótese dada a variável sexo; no entanto, ao observar a escolaridade, depara-se com 90,90% de informantes analfabetos, alfabetizados e com estudos interrompidos no Ensino Fundamental I, revelando como uma possível proposição de associação à baixa escolaridade. Feito o agrupamento, **gude** passa a representar 100% das respostas válidas em território baiano.

No caso de **bila**, não houve qualquer variação fônica e o agrupamento recebeu a nomenclatura da própria lexia. **Bila** representou 100% das respostas válidas em Pernambuco.

Ao pesquisar sobre as lexias encontradas na amostra para se referir ao jogo/brinquedo questionado, reafirma-se que:

---

<sup>6</sup> Ximbra está registrada no Houaiss (2009) como um regionalismo de Alagoas e documentada também por Ribeiro (2012) nos pontos de pesquisa neste estado, representando 5,4% das lexias encontradas na sua pesquisa.



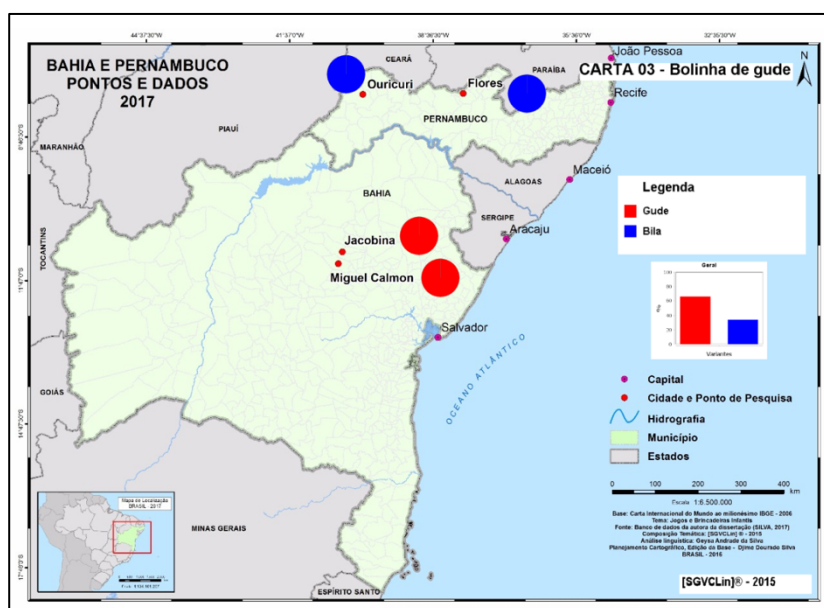
- (i) Bolinha de **gude** (a lexia composta) não é um verbete nas obras consultadas. Ao transformar a lexia em simples verificou-se que o termo “bolinha” faz alusão a bola de **gude**, como também a **gude** referindo-se ao brinquedo citado anteriormente;
- (ii) **Bila** não está sistematicamente dicionarizada; é forma remissa a **gude** em uma das obras consultadas (FERREIRA, 2010, p. 314);
- (iii) A lexia **grude** é um verbete, no entanto a sua descrição não faz alusão à brincadeira ou ao brinquedo referido na questão 156 do QSL e sim, a uma espécie de cola utilizada para unir peças de materiais diversos;
- (iv) **Gude** está dicionarizada e revela tanto o brinquedo como as modalidades de brincadeiras com a **gude**.

Realizados os agrupamentos com base na lexicografia, é apresentada e comentada a análise estatística: **gude** é um item lexical que representa 100% na produtividade da Bahia e **bila** 100%, em Pernambuco.

Nos dois estados, as respostas válidas abrangem um valor absoluto de 35, apenas 01 informante (2,77%) não respondeu à questão, assim, tem-se um total de 97,22% das respostas demonstrando ser uma brincadeira do cotidiano das crianças bem conhecida, na área geográfica (BA e PE) e na comunidade cigana pesquisada.

Os dados expostos podem ser ratificados por meio da Figura 1, na qual a cor vermelha, representa **gude**, produtiva na Bahia, e a cor azul representa a lexia **bila**, categórica em Pernambuco. Mais uma vez, o fato de se ter um resultado contundente não permite muita discussão. É mister ressaltar que a análise aqui referida centra-se na primeira resposta do informante.

Figura 1: Carta 03 – Bolinha de gude



Fonte: Silva (2017).

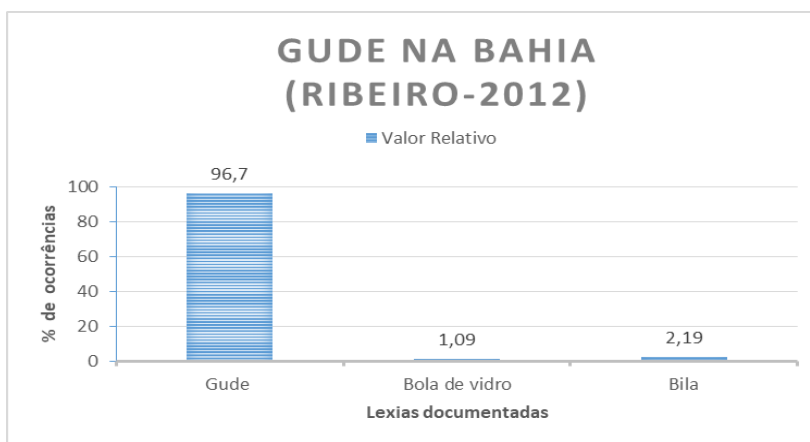
A pergunta 156 do QSL do ALiB, aqui retomada: "Como se chamam as coisinhas redondas de vidro com que **os meninos gostam** de brincar?" (COMITÊ NACIONAL..., 2001, p.34) faz uma referência direta ao brinquedo e não ao jogo, embora as obras lexicográficas pesquisadas abordem a acepção como o jogo, salvo o Houaiss (2009). A questão não apresentou problema de compreensão, contudo afirmar que "os meninos gostam de brincar" exclui naturalmente o gosto das meninas pela brincadeira, o que não é uma verdade e comprova-se quando se encontra a brincadeira em execução. Vencer essa concepção machista de olhar o brinquedo seria uma boa reformulação da questão, talvez o mais adequado seria trocar o termo "os meninos" por "as crianças".

### Comunidades não-ciganas em Ribeiro (2012)

Para pesquisa de Ribeiro (2012), foram selecionadas 57 localidades pertencentes a 4 regiões geográficas brasileiras, totalizando 11 estados da Federação, o território coberto foi o do Falar Baiano e área de controle. Nesse espaço geográfico, foram encontradas 65,3% de ocorrência para lexia **gude**, a mais produtiva na área do Falar Baiano, e 4,1% de **bila**, incluindo nos estados de Pernambuco e Piauí, e cidades baianas (Juazeiro e Barreiras). No estudo, Ribeiro (2012) depara-se com lexias bem produtivas para o brinquedo, precisamente, 41 formas lexicais diferentes (sem agrupamento). Todavia, para comparação com os dados da pesquisa de Silva (2017), isolaram-se as lexias presentes nas 22 localidades da Bahia e nos 4 pontos de Pernambuco.

Na Bahia, com 22 pontos de pesquisa, tem-se um total de 92 informantes entrevistados, 84 do interior e 8 da capital, com controle de faixa etária, sexo e escolaridade como prevê o Projeto ALiB. No Estado, Ribeiro (2012) obteve 98,91% de respostas válidas, distribuídas em três agrupamentos lexicais e seus respectivos percentuais, dentre os quais 96,7% de produtividade para a lexia *gude*, conforme gráfico 1.

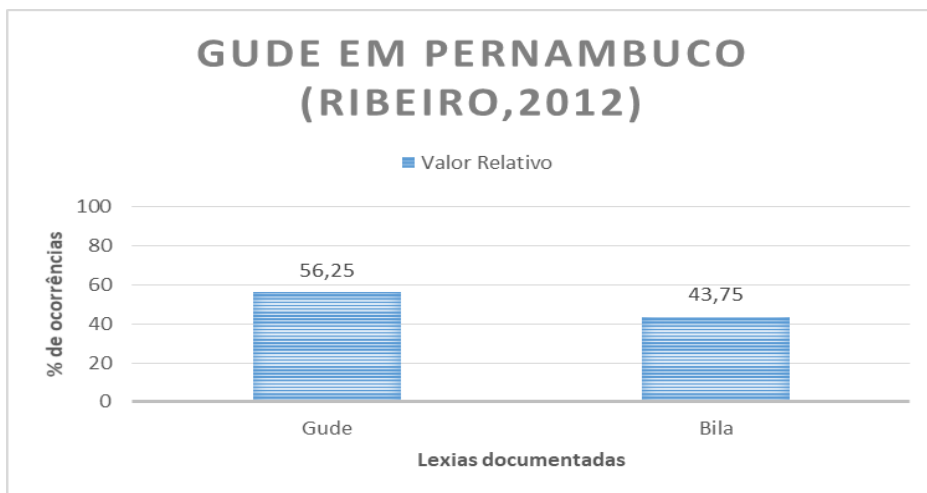
Gráfico 1: Gude na Bahia (RIBEIRO, 2012)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já na rede de pontos composta por 4 municípios do Estado de Pernambucano, a pesquisadora selecionou 4 informantes naturais de cada ponto no interior, totalizando 16 informantes e seguiu os mesmos pressupostos metodológicos descritos para a Bahia. A catalogação dos resultados revela um percentual de 100% de respostas válidas para a questão; embora, 56,25% seja de *gude*, há um alto percentual (43,75%) de *bila*.

**Gráfico 2: Gude em Pernambuco (RIBEIRO, 2012)**



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ribeiro (2012) registra também a variante **grude** em Diamantina – MG e **bolinha de grude** em Jeremoabo – BA. As ocorrências foram agrupadas em **gude**, pela autora.

### A intercomparação dos estudos

A tabela 1 apresenta dados que mostram que **gude** é a lexia de maior frequência na pesquisa de Silva (2017), com 100% de produtividade na área baiana e, é também em Ribeiro (2012), com 96,7% de produtividade, na Bahia. Em Pernambuco, enquanto na pesquisa de Silva (2017), **bila** foi a lexia mais produtiva categoricamente, Ribeiro (2012), obteve-se 56,25% de **gude** e 43,75% de **bila**.

Sem diversidade e em consonância com os dados obtidos, a Tabela 1 revela o teor quase categórico das respostas dos informantes pesquisados pelas autoras nas comunidades de etnias ciganas e não-ciganas.

A lexia **bola de vidro** apareceu na pesquisa de Ribeiro (2012), como primeira resposta, na fala de apenas um informante na cidade de Santana, na Bahia, ponto 92 do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. A resposta reflete a fala de uma mulher da faixa etária II com 52 anos, dona de casa e com o Ensino Fundamental incompleto como grau de escolaridade.

**Tabela 1:** Intercomparação da lexia *gude* entre Ribeiro (2012) e Silva (2017)

Lexia	BAHIA RIBEIRO (2012)		BAHIA SILVA (2017)		PERNAMBUCO RIBEIRO (2012)		PERNAMBUCO SILVA (2017)	
	Valor absoluto	Valor relativo	Valor absoluto	Valor relativo	Valor absoluto	Valor relativo	Valor absoluto	Valor relativo
Gude	88	96,70%	24	100%	9	56,25%	-	-
Bola de vidro	1	1,09%	-	-	-	-	-	-
Bila	2	2,19%	-	-	7	43,75%	12	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras

### Considerações finais

O léxico escolhido pelos ciganos das comunidades linguísticas selecionadas como resposta à pergunta número 156 do Questionário Semântico-Lexical na área semântico-lexical de Jogos e diversões infantis desta pesquisa revelou variantes lexicais fortemente marcadas pela variação diatópica. A intercomparação dos resultados obtidos nas comunidades ciganas pesquisadas com aqueles documentados nas pesquisas de Ribeiro (2012) assegura tal afirmação.

Retomando a pergunta motivadora do estudo, fornecem-se dados que marcam a variação lexical do povo cigano e não-cigano, pontuam-se também as seguintes reflexões de caráter conclusivo da intercomparação dos dados:

- (i) 100% das localidades pesquisadas tiveram ocorrência de lexias para o brinquedo;
- (ii) 97,22% dos informantes apresentaram respostas válidas no estudo de Silva (2017) e, 98,91 no de Ribeiro (2012);
- (iii) **Gude** e **bila** possuem amplitude geográfica semelhante nos estados em que ocorreram.
- (iv) Na Bahia, **gude** é a lexia de maior frequência nas duas pesquisas.
- (v) Em Pernambuco, na pesquisa com comunidades não-ciganas, tem-se **gude** com maior frequência; no entanto, nas comunidades ciganas ouvidas, **bila** ocupa esta posição.
- (vi) A cartografia e os gráficos aqui apresentados permitem dar a visão diatópica do espaço geográfico estudado, em sua unidade (lexia e área homogênea) e sua diversidade (marcada pelas especificidades de cada estudo);
- (vii) O léxico se mostra apropriado para confirmar a variação diatópica e, em um *corpus* mais amplo, possivelmente, áreas dialetais;
- (viii) O fato de os ciganos terem uma infância mais curta, interrompida por volta dos dez anos de idade – fato da sócio-história da etnia – não interferiu na constituição do léxico do brinquedo em questão; alguns revelem conhecer o artefato, mas não terem brincado com ele.

O estudo permitiu constatar que embora consideradas duas etnias distintas, não houve escolhas lexicais distintas para cada grupo étnico considerado, quando se observa a designação em foco para o brinquedo **gude**. O fato mais relevante da pesquisa comparativa foi a possibilidade de constatar que o determinante para as escolhas lexicais é o fator diatopia.

## Referências

- ANTUNES, I. O léxico de uma língua. In: \_\_\_\_\_. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 27-50.
- AULETE, C. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. p. 1072.
- CALLOU, D. O atlas prévio dos falares baianos (APFB) e o estudo da variação linguística no Brasil. In: *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 46, Salvador: Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia, 13-31, jul./dez., 2012.
- CARDOSO, S. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: questionário 2001*. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- FERREIRA, A. B.H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Houaiss de lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.
- LABOV, W. [1972]. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- NUNES, J. H. Lexicologia e lexicografia. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem – A palavra e a frase*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 149-172.
- OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.
- RIBEIRO, S. S. C. *Brinquedo e brincadeiras infantis na área do falar baiano*. v. 1, 2 e 3. 2012. 793 f. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- SILVA, G. A. da. *Comunidades ciganas da Bahia e de Pernambuco: léxico, cultura e sociedade*. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.
- SOUSA SANTOS, B. de. Modernidade, identidade e cultura de fronteira. In: \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: O social e o político na Pós-Modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 119-140.

Recebido em 01/11/2018  
e aprovado em 02/12/2018.



# A indeterminação do sujeito na Bahia: a contribuição do ALiB para o ensino

## The indeterminacy of the subject in Bahia: the contribution of the ALiB to teaching

Tassila Ferreira Vale Guimarães<sup>1</sup>  
Norma da Silva Lopes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta um estudo que se situa entre a dialetologia e a sociolinguística sobre a variação social e espacial da indeterminação do sujeito no estado da Bahia. A partir de dados coletados do ALiB em sete mesorregiões da Bahia, observam-se condicionamentos sociais e espaciais para a escolha de variantes gramaticais, pronominais e nominais de indeterminação do sujeito. O estudo identifica tendência de desaparecimento de uma forma gramatical (verbo em terceira pessoa sem o **se**) e um tipo de forma nominal de indeterminação (variantes nominais do grupo C). Além disso, o estudo consegue mapear as áreas de maior uso de formas nominais do grupo A no estado da Bahia (constituídas por artigo + nome). A pesquisa apresenta um material que pode contribuir para o ensino da língua portuguesa, de forma a possibilitar explorar a realidade linguística sem preconceito.

**Palavras-Chave:** Indeterminação do sujeito; Mesorregiões da Bahia; ALiB; Dialetologia e Sociolinguística.

**Abstract:** This article presents a study that is positioned between dialectology and sociolinguistics about the social and spatial variation of the indetermination of the subject in the state of Bahia. Based on data collected from the ALiB in seven mesoregions of Bahia, we observe social and spatial conditions for the choice of grammatical, pronominal and nominal variants of indetermination of the subject. The study identifies a tendency to disappear in a grammatical form (third person verb without **se**) and a type of nominal form of indetermination (nominal variants of group C). In addition, the study is able to map the areas of greater use of nominal forms of group A in the state of Bahia. The research presents a material that can contribute to the teaching of the Portuguese language, so as to make it possible to explore the linguistic reality without prejudice.

**Keywords:** Indeterminacy of the subject; Meso-regions of Bahia; ALiB; Dialectology and Sociolinguistics.

---

<sup>1</sup> Professora da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Mestre egressa do PPGEL/UNEB. Email: [tassila.ferreira.vale@gmail.com](mailto:tassila.ferreira.vale@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia, Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL/UNEB). Email: [nlopes58@gmail.com](mailto:nlopes58@gmail.com)

## Introdução

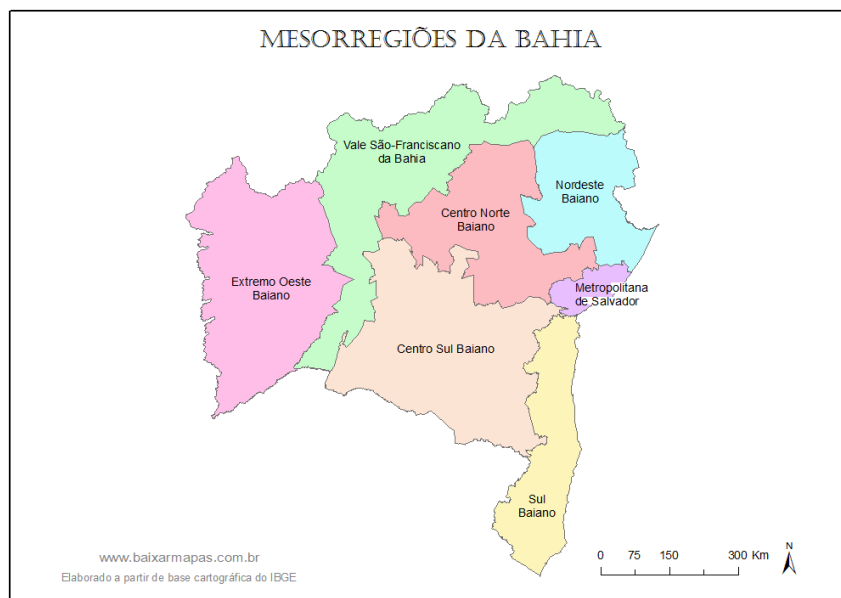
Este artigo tem como foco o fenômeno da variação espacial e social da indeterminação do sujeito no estado da Bahia e tem como objetivos fazer um mapeamento das escolhas das variantes de sujeito indeterminado entre as mesorregiões baianas e identificar condicionamentos para a escolha das diferentes estratégias nesse estado. Situa-se, nesse sentido, entre os estudos geossociolinguísticos, fazendo uma interface entre a dialetologia e a sociolinguística,

Os estudos dialetológicos na Bahia têm, na sua história, a realização dos primeiros atlas brasileiros, o Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB) e o Atlas Linguístico de Sergipe (ALS), pelo grupo do professor Nelson Rossi, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), nas décadas de 60 e 70, do século XX. E, também na Bahia, nasceu o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), em 1996, durante o *Simpósio Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, realizado na UFBA. A realização dos inquéritos do ALiB se deu entre os anos de 2001 a 2013, abrangendo 250 pontos do território brasileiro. (CARDOSO et al., 2014)

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa variacionista, observando dados do ALiB nas sete mesorregiões do estado da Bahia. Busca-se, neste artigo, entender o processo da variação entre as formas de indeterminação do sujeito no estado da Bahia, onde o ALiB registrou a fala em 22 pontos.

A figura 1 apresenta o mapa da Bahia com a localização das sete mesorregiões baianas: Extremo Oeste Baiano, Vale São-Franciscano da Bahia, Centro-Sul Baiano, Sul Baiano, Centro-Norte Baiano, Nordeste Baiano, Metropolitana de Salvador. Os informantes analisados nesta pesquisa perfazem um total de 28 e são distribuídos de acordo com a localidade, sexo e faixa etária. Como apenas nas capitais foram entrevistados falantes de nível superior, a escolaridade selecionada para a presente pesquisa foi apenas o nível fundamental, contemplada em todos os pontos do atlas, seja capital, seja interior.

**Figura 1:** Mesorregiões da Bahia



Fonte: [www.googlemaps.com.br](http://www.googlemaps.com.br)

Este arquivo se divide nas seguintes seções: na 1ª, se faz um rápido panorama de como é tratado o tema nas gramáticas normativas e apresentam-se alguns resultados de estudos linguísticos

sobre o fenômeno; em seguida, define-se o envelope da variação, com a variável dependente, as variantes, e as variáveis independentes; na 3ª. seção, faz-se a análise dos dados e apresentam-se os resultados. Finalmente, são feitas as Considerações Finais e as Referências. Dizer como o artigo está estruturado

### A indeterminação do sujeito na tradição gramatical e em pesquisas linguísticas

Rocha Lima (1985, p.206) conceitua sujeito indeterminado como aquele que não é possível ou não se quer identificar, trazendo apenas duas possíveis formas de indeterminação: "1. empregar o verbo na 3ª pessoa do plural (1); 2. usá-lo na terceira pessoa do singular acompanhado da partícula SE" (2). Quanto à segunda forma, Rocha Lima (1985, p.206) acrescenta que o verbo na terceira pessoa do singular deve ser intransitivo ou apresentar complemento preposicional.

(1) **Mataram** um guarda.<sup>3</sup>

(2) **Precisa-se** de professores.

Cunha e Cintra (1985, p.125), na segunda edição da *Nova gramática do português contemporâneo*, definem sujeito indeterminado como aquele ser desconhecido que executa a ação, ou até mesmo aquele sobre o qual não há o "interesse no seu conhecimento". Os autores trazem as mesmas formas de indeterminação descritas por Rocha Lima (1985), acrescentando apenas que as duas podem ocorrer simultaneamente em um enunciado (3).

(3) Na casa **pisavam** sem sapatos, e **falava-se** baixo.<sup>4</sup>

Neves (2000) afirma que o sujeito pode ser semanticamente indeterminado, ainda que lexicalmente marcado, o que a gramática tradicional (GT) chamaria comumente de sujeito simples (4).

(4) **Você** vai lá, fica dois dias fazendo curso, eles te catequizam, fazem você comprar uma tonelada de sabão e abrir o seu negócio.<sup>5</sup>

Perini (2010), na *Gramática do português brasileiro*, lista os seguintes recursos sintáticos e lexicais para indeterminar o sujeito: sintagma nominal sem determinante (5); verbo na terceira pessoa do plural desacompanhado de sujeito (6); verbo sem sujeito na terceira pessoa do singular (7); uso de determinados itens lexicais (8) e (9); verbo no infinitivo sem sujeito (10). Perini (2010, p. 85) ainda admite, em uma nota de rodapé, que "a construção indeterminada com 'se' é rara no PB".

<sup>3</sup> Exemplos (1) e (2) retirados de Rocha Lima (1985, p.206).

<sup>4</sup> Exemplo de Cunha e Cintra (1985, p. 126).

<sup>5</sup> Exemplo de Neves (2000, p. 463).



- (5) **Criança** suja muito o chão.<sup>6</sup>  
 (6) **Quebraram** a janela.  
 (7) Nessa fazenda **planta** café e milho.  
 (8) Ou **você** pertence àquele grupo de críticos ou te ignoram completamente.  
 (9) **O sujeito** toma droga e ameaça quebrar tudo.  
 (10) **Nadar** é bom para a saúde.

## Aspectos Metodológicos

Para fazer o mapeamento das formas de indeterminação do sujeito, foram ouvidas as entrevistas do acervo ALiB das sete cidades escolhidas das mesorregiões da Bahia. Em cada uma delas, foram levantados dados de sujeito indeterminado de quatro informantes, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, divididos igualmente entre as faixas etárias 1 e 2, o que fez um total de 28 informantes. No estudo aqui empreendido, consideraram-se as seguintes variantes do sujeito indeterminado, apresentadas no quadro 1.

**Quadro 1:** Variantes observadas de indeterminação do sujeito.

Tipos	Variantes	Exemplos
Gramaticais	Verbo na terceira pessoa do singular, acompanhado da partícula "se"	" <b>Se fala</b> que tá clareando,"
	Verbo na terceira pessoa do singular, desacompanhado da partícula "se"	" <b>Chama</b> criança também."
	Verbo na terceira pessoa do plural <sup>7</sup>	" <b>Usam</b> muito pra por rapadura."
	Infinitivo	" <b>Comprar</b> o terreno, né."
Pronominais	A gente	" <b>A gente</b> vê mais na época de São João".
	Nós	Aqui <b>nós</b> falamos lombada
	Você	<b>Você</b> põe água e o pó pra ficar branco
Nominais	As pessoas	" <b>As pessoas</b> falam trovoadas."
	Os outros	" <b>Os outros</b> falam trovão."
	Fulano	" <b>Fulano</b> é mão de figa."

<sup>6</sup> Exemplos de (5) a (10) extraídos de Perini (2010, p. 84-85).

<sup>7</sup> Conjuntamente com essa variante, também foi considerada variante gramatical essa estrutura com o ELES explicitado, no sentido de qualquer pessoa (indeterminado).

O povo	" <b>O povo</b> diz assim, a pelada."
Uns	" <b>Uns faz</b> de um jeito."
Muita gente	" <b>Muita gente</b> fala assim."

As variáveis independentes controladas são as seguintes:

- Faixa etária:

Faixa etária 1 – de 15 a 30 anos; Faixa etária 2 – de 50 a 65 anos

- Sexo:

Homem; Mulher

- Cidade/Região:

Alagoinhas/Nordeste Baiano; Barra/Vale São-Franciscano da Bahia; Barreiras/Centro-Oeste Baiano; Ilhéus/Sul Baiano; Irecê/Centro-Norte Baiano; Salvador/Região Metropolitana; Vitória da Conquista/Centro-Sul Baiano

#### Análise dos dados

Como analisar um *corpus* com tantas variantes de indeterminação? A análise foi feita, inicialmente, dividindo as variantes nos diferentes grupos: formas gramaticais, formas pronominais e formas/sintagmas nominais.

1. Formas gramaticais: 3ª pessoa do singular com ou sem SE, 3ª pessoa do plural, infinitivo
2. Formas pronominais: Nós, a gente, você
3. Formas/sintagmas nominais: o povo, o pessoal, a turma, cada um...

A tabela 1 apresenta, em termos percentuais, os resultados gerais, incluindo os três tipos de variantes, gramaticais, pronominais e sintagmas nominais semanticamente indeterminados nas mesorregiões estudadas. Os resultados apresentados revelam que as formas gramaticais são o tipo de variantes mais utilizado para indeterminar o sujeito, aproximando-se a 50% dos sujeitos indeterminados.

**Tabela 1:** Frequência dos três tipos de variantes de indeterminação do sujeito encontrados nas mesorregiões do estado da Bahia

Variantes	Ocorrências/Total	%
Formas gramaticais	403/811	49,7%
Formas pronominais	143/811	17,6%

Formas nominais	265/811	32,7%
TOTAL	811/811	100%

Em ordem decrescente de frequência, as formas nominais de indeterminação são utilizadas com uma frequência de 32,7% e, por último, nos dados levantados, são as formas pronominais as menos utilizadas, com um índice de 17,6% das variantes.

Na seção que se segue, serão apresentados resultados da observação de cada variante dentre as formas gramaticais.

### Análise das formas gramaticais

Dentre as formas gramaticais, a indeterminação do sujeito expressa pelo verbo na terceira pessoa do singular sem o SE ocorreu em 67% nos dados, muito acima de todas as outras variantes desse grupo. A variante Verbo na terceira pessoa do singular+SE e o Verbo na terceira pessoa do plural, formas previstas pela tradição gramatical, foram registradas em um número percentual bem menor, respectivamente 8% e 22%. A variante de indeterminação Verbo no infinitivo apresentou somente oito ocorrências, 2% do total de dados. A tabela 2 apresenta os resultados.

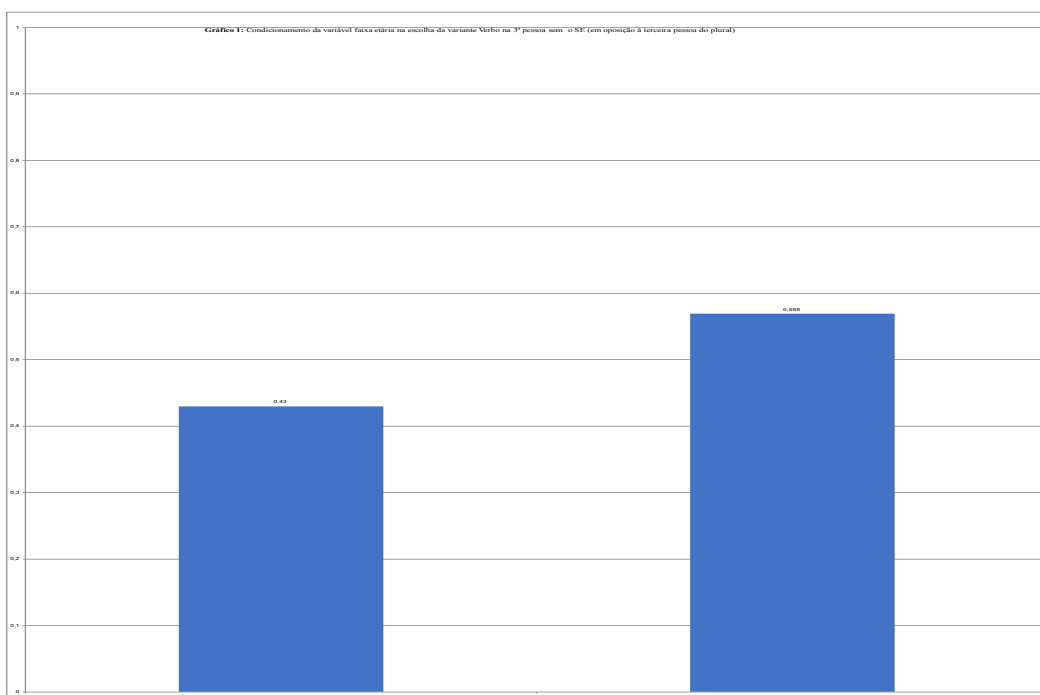
**Tabela 2:** Frequência das Formas gramaticais de indeterminação nas mesorregiões baianas.

Variantes /Exemplos	Dados/Total	%
<b>3ªS-SE</b> - "Chama criança também."	273/403	68%
<b>3ªPI</b> - "Usam muito pra por rapadura".	90/403	22%
<b>3ªS+ SE</b> - "Se fala que tá clareando, né?"	32/403	8%
<b>INF</b> - "Comprar o terreno, né."	8/403	2%

Para que fosse possível a obtenção de uma oposição binária, com a finalidade de se chegar a uma análise de regras variáveis envolvendo as variantes gramaticais de indeterminação do sujeito, optou-se, neste texto, por considerar apenas as variantes mais recorrentes, a Terceira pessoa do singular sem o SE e a Terceira pessoa do plural. Utilizou-se o GoldVarb, programa computacional de regras variáveis. Apesar de serem controladas as variáveis faixa etária, mesorregiões e gênero na análise empreendida, apenas a faixa etária foi selecionada pelo programa quantitativo utilizado.

Embora os grupos de faixa etária tenham apresentado taxas próximas de uso da variante, a faixa etária 2 demonstrou favorecimento da variante Verbo na terceira pessoa do singular sem o SE (peso relativo .569); essa variante é desfavorecida pela faixa etária 1, peso relativo .43). As ocorrências, somadas ao estudo dos pesos relativos, revelaram que, enquanto os mais idosos tendem a utilizar a variante de indeterminação Verbo na 3ª pessoa do Singular sem o SE, os mais jovens desfavorecem o uso dessa forma, demonstrando preferência pela variante Verbo na 3ª pessoa do plural de indeterminação do sujeito.

O gráfico 1 permite melhor visualização da diferença em pesos relativos do condicionamento da idade na escolha da variante pelos dois grupos.



Fonte: Elaboração das autoras

Esse resultado pode ser considerado um indício de mudança, o que poderia levar ao desaparecimento da estrutura 3ª pessoa do singular sem o SE como variante de indeterminação. Mas essa hipótese só poderá ser conferida em fase posterior, com análise em tempo real, com o confronto com dados de uma fase futura.

A seção seguinte faz considerações em relação às formas pronominais de indeterminação do sujeito.

### Análise das formas pronominais de indeterminação do sujeito

As formas pronominais de indeterminação observadas apresentaram 143 dados de um total de 403 dados. Dentre essas formas, como demonstra a tabela 3, a mais recorrente foi o **a gente**, com um índice de 62,9% (90/143). O **nós** indeterminado ocorreu em 27,3% (39/143) e o **você**, 9,8% (14/143%).

**Tabela 3:** Frequência das Formas Pronominais de Indeterminação na posição de sujeito nas mesorregiões baianas.

Variante	Total de Ocorrências	Percentual
A gente	90/143	62,9
Nós	39/143	27,3
Você	14/143	9,8
Total	143	100%

A tabela 4 apresenta as mesorregiões com a quantidade e frequência de cada variante pronominal com valor de indeterminação.

**Tabela 4:** Número e frequência de Formas Pronominais em cada mesorregião baiana

Cidades/Mesorregiões	A gente	Nós	Você
Salvador/ Região Metropolitana	7/13 53,8%	-	-
Alagoinhas/ Nordeste Baiano	34/59 57,6%	25/59 42,4%	-
Barra/ Vale São-Franciscano da Bahia	16/20 80%	3/20 5%	6/13 46,2%
Barreiras Extremo Oeste Baiano	4/11 36,4%	6/11 54,5%	-
Ilhéus/ Sul Baiano	1/1 100%	-	1/20 5%
Irecê/ Centro-Norte Baiano	23/28 82,1%	-	1/11 ,1%
Vitória da Conquista/Centro-Sul Baiano	5/11 45,5%	5/11 45,5%	-

Conforme se vê na tabela 4, a forma **a gente** foi a única das três registrada em todas as mesorregiões, o **nós** ocorreu apenas em quatro das sete mesorregiões. O **a gente** foi a que teve nas mesorregiões o maior percentual, exceto na cidade de Barreiras (no Extremo Oeste baiano) em que a variante **nós** aparece com um percentual igual a 54,5%, enquanto sua forma concorrente **a gente**, apenas 36,4% (apesar do pequeno número de dados) e o **nós** em cinco delas. Diante da distribuição não ortogonal (tabela 4) e do pequeno número de dados e percentuais em cada célula, neste artigo, não se pôde investir em análise multivariada com pesos relativos no estudo da variação com as variantes pronominais.

O *corpus* do ALiB, por se constituir principalmente de respostas rápidas, sem grande interação entre Documentador e Informante, parece não propiciar contexto para muitas ocorrências do **você** e do **nós** indeterminado. Para o estudo do fenômeno da indeterminação do sujeito envolvendo as variantes

**nós** e **você**, é necessário aprofundar o estudo das formas pronominais com observação de mais material de outro(s) acervo(s) para comparação e ampliação dos resultados.

A seção seguinte trata do último tipo de variantes observadas neste artigo, as formas nominais de indeterminação.

### **Análise das formas nominais de indeterminação do sujeito**

Na observação feita sobre a indeterminação do sujeito expressa por formas nominais no estado da Bahia, levantaram-se muitos dados de sujeito indeterminado constituído de um substantivo, como **pessoa**, **mundo**, **cara**, **turma** ou pronomes indefinidos em sintagmas com estruturas sintáticas diferentes, consideradas aqui como grupos A, B e C, a seguir caracterizadas.

O grupo A é constituído por variante com a configuração sintática constituída por nome antecedido por um artigo. São exemplos dessas variantes:

- (11) Às vezes **as pessoas** falam uma poça de água.
- (12) **Os outros** falam trovão.
- (13) **O povo** chama de aleijado.
- (14) **O pessoal** quer andar é de pé, mesmo.
- (15) **A maioria** chama de gaúcho.
- (16) **Os cara** chama de...
- (17) **A turma** chama sovaco.

O grupo B tem um núcleo que é antecedido por um pronome indefinido, como os dados a seguir:

- (18) **Muita gente** fala assim.
- (19) **Cada quem** diz de um jeito.
- (20) **Cada qual** quer puxar seu rancho.
- (21) **Todo mundo** aqui chama assim.

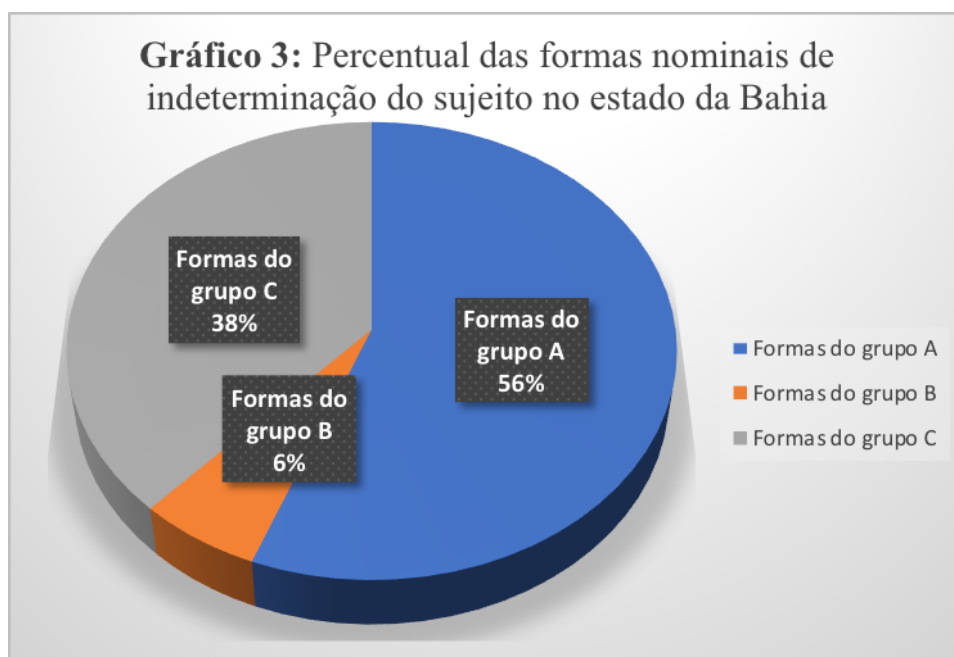
As variantes do grupo C são constituídas por um único elemento, ou pronome indefinido, ou elemento substantivado com valor indefinido, a exemplo de:

- (22) **Fulana** tá menstruada.
- (23) **Uns** chama pinguela, **outros** chama ponte.
- (24) já tem **aqueles** que usa mais pra transporte.

Dos 811 dados coletados na presente pesquisa, 265 compõem o escopo das formas nominais analisadas. Considerando os 3 grupos, de acordo com sua estrutura sintática, com o intuito de facilitar a análise, a tabela 5 revela o quantitativo de dados e percentual de cada grupo e o gráfico 3 possibilita melhor visualização da distribuição dessas variantes na totalidade das variantes nominais de indeterminação.

**Tabela 5:** Distribuição dos grupos A, B e C no total de formas nominais de indeterminação nas mesorregiões baianas

<b>Variantes</b>	<b>Ocorrências/ Total</b>	<b>Percentual</b>
<b>Variantes Nominais do grupo A</b>	148/265	55,8%
<b>Variantes Nominais do grupo B</b>	16/265	6%
<b>Variantes Nominais do grupo C</b>	101/265	38,2%



Fonte: Elaboração das autoras

Diante do pequeno índice de variantes do grupo B de variantes nominais de indeterminação, elas foram retiradas da continuidade do estudo e de seu refinamento, o que possibilitou que se chegasse à análise de regras variáveis. Assim, optou-se por considerar o Grupo A o ponto de observação.

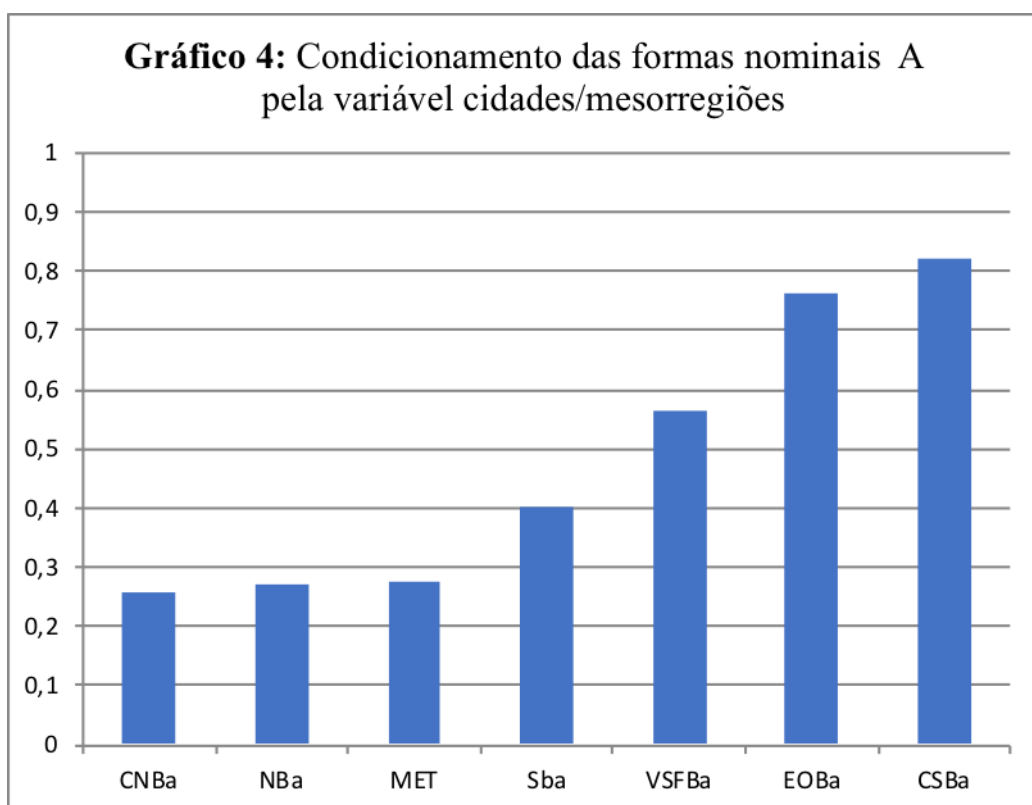
Na análise de regras variáveis, através do programa GoldVarb, foram selecionadas as variáveis mesorregiões e faixa etária, a seguir tratadas.

A tabela 6 e o gráfico 4 apresentam resultados do condicionamento das mesorregiões baianas para a escolha das variantes do Grupo A.

**Tabela 6:** Condicionamento das mesorregiões baianas para a escolha das variantes do Grupo A.

<b>Cidades/Mesorregiões da Bahia</b>	<b>Dados A/Total</b>	<b>%</b>	<b>Peso relativo</b>
Salvador/Região Metropolitana (MET)	11/32	34,4%	0,275

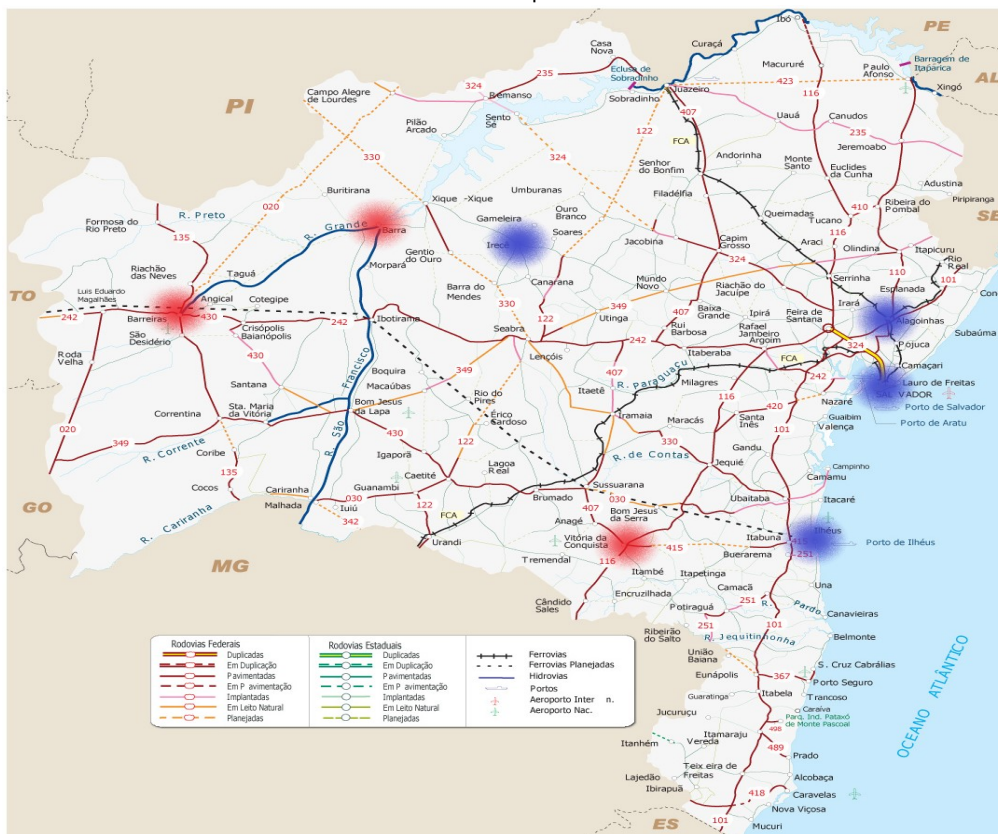
Alagoinhas/ Nordeste Baiano (NeBa)	9/26	34,6%	0,269
Irecê/Centro-Norte Baiano (CNBa)	17/34	50%	0,259
Ilhéus/ Sul Baiano (SBa)	30/44	68,2%	0,403
Barra/ Vale São-Franciscano da Bahia (VSFBa)	27/41	65,9%	0,565
Barreiras/ Extremo Oeste Baiano (EOeBa)	19/27	70,4%	0,761
Vitória da Conquista/ Centro-Sul Baiano (CSBa)	35/45	77,8%	0,820



Os resultados revelam que a variante **formas nominais A** é favorecida principalmente em Vitória da Conquista - Centro-Sul Baiano (CSBa) e Barreiras (Extremo-Oeste baiano) e, muito levemente, em Barra, no Vale São-Franciscano da Bahia (VSFBa). Ao lado disso, é desfavorecida nos demais municípios/mesorregiões estudados. O gráfico 4 mostra um crescente da variante Formas Nominais A, que vai do Centro Norte Baiano, passa pelo Nordeste Baiano, pela Região Metropolitana, reduz um pouco o desfavorecimento na região Sul Baiana, chega a favorecer a partir da região do Vale São Franciscano da Bahia e amplia ainda mais esse favorecimento no Extremo Oeste Baiano, atingindo o maior peso na região do Centro Sul Baiano, em Vitória da Conquista. A figura 2 ilustra esses resultados.



**Figura 2:** Mapeamento das Cidades/Mesorregiões que favorecerem as variantes nominais de indeterminação dos Grupos A ou C.



Legenda: vermelho – favorecimento do grupo A; azul – desfavorecimento do grupo A.  
 Fonte: www.google.com (mapa modificado por GUIMARÃES, 2018)

A segunda variável selecionada pelo programa GoldVarb foi a faixa etária. A tabela 7 apresenta os resultados da análise.

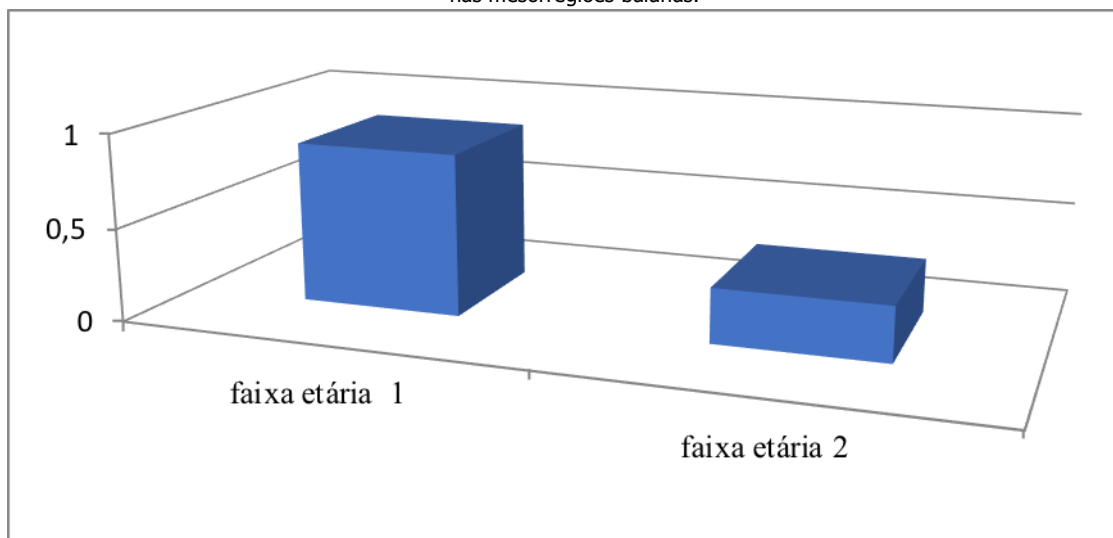
**Tabela 7:** Condicionamento da Faixa etária sobre a escolha das variantes nominais de indeterminação do Grupo A nas mesorregiões baianas.

Variável	Dados A/Total	%	Peso relativo
Faixa etária 1	68/78	87,2%	0,872
Faixa etária 2	80/171	46,8%	0,294

Fonte: Guimarães (2018)

O gráfico 5 permite melhor visualização desses resultados.

**Gráfico 5** - Condicionamento da Faixa etária sobre a escolha das variantes nominais de indeterminação do Grupo A nas mesorregiões baianas.



Fonte: Guimarães (2018)

Os resultados da análise do condicionamento da faixa etária sobre a escolha da variante nominal de indeterminação indicaram que os falantes mais jovens têm uma tendência ao uso das variantes do tipo A, e os mais velhos tendem a realização de formas do grupo C. Esse dado nos leva à ideia de que as variantes do tipo C podem estar caminhando para o desaparecimento.

### A indeterminação do sujeito e o ensino

Resta refletir como o estudo empreendido pode contribuir para a melhoria do ensino, na educação básica. Diante do conhecimento dos resultados, deve haver, por parte da escola,

- consciência da real diversidade na forma de indeterminação do sujeito;
- respeito às diversas formas de indeterminação;
- aceitação das diferentes formas de indeterminação do sujeito
- apresentação das formas conservadoras, presentes na modalidade escrita da língua, principal foco da atividade escolar, como possibilidades mais recorrentes em textos escritos;
- busca constante de novas formas, ainda não registradas que carreguem valor de indeterminação;
- mudança na postura de estudo de questões estruturais da língua, na escola, em que haja observação de dados, com menos prescrição, e mais descrição.

### Considerações finais

O presente artigo tratou da variação em formas de indeterminação do sujeito nas mesorregiões baianas. As formas de indeterminação estudadas na presente pesquisa (gramaticais, pronominais e

nominais) são utilizadas em todas as mesorregiões analisadas. Os dados percentuais revelaram que as formas gramaticais aparecem em primeiro lugar, seguidas respectivamente das formas nominais e pronominais.

A análise de regras variáveis das **formas pronominais** não foi feita, diante do número reduzido de dados, mas cabe ressaltar que a principal estratégia pronominal de indeterminação em níveis percentuais foi a variante **a gente** (62,9%). Isso aconteceu em quase todas as cidades/mesorregiões, exceto na cidade de Barreiras (no Extremo Oeste baiano) em que a variante **nós** aparece com um percentual igual a 54,5%, enquanto sua forma concorrente **a gente**, apenas com 36,4%.

A análise das **formas nominais** revelou que o grupo mais utilizado foi o **grupo A** (artigo+substantivo/pronome), por isso submetido ao programa juntamente com sua forma concorrente (grupo C).

O GoldVarb selecionou as variáveis **cidades/mesorregiões'** e **faixa etária** como fatores que condicionaram o uso das variantes do grupo A. Na análise da variável '**cidades/mesorregiões'**, três delas (Vitória da Conquista, Barreiras e Barra) se distinguiram das demais, pois demonstraram favorecer as formas nominais do grupo A (**as pessoas, os outros, o povo, o pessoal, a maioria, os cara (s) e a turma**).

Na análise da faixa etária, a pesquisa mostra que os jovens tendem a usar as variantes do grupo A mais que os mais velhos, que as desfavorecem. Há, dessa forma, uma indicação de que formas de indeterminação do grupo C (usadas pela faixa etária 2) tendem ao desaparecimento.

Trabalhos futuros deverão confirmar ou não as tendências de mudança percebidas entre as variantes gramaticais e as variantes nominais de indeterminação levantadas no *corpus* estudado nas cidades/mesorregiões da Bahia aqui observadas.

A atividade escolar deve demonstrar conhecimento dos usos reais de formas de indeterminação, evidenciando respeito à diversidade. A escola, apesar disso, não pode perder de vista, a necessidade de possibilitar aos seus alunos a apropriação de usos mais formais e mais relacionados à modalidade escrita, ampliando, assim, as suas possibilidades de produzir e ler textos em língua portuguesa.

## Referências

- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva et al. **Atlas linguístico do Brasil**. Londrina: EDUEL, 2014.
- CUNHA, C. F.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- GUIMARÃES, Tassila Ferreira Vale. **Formas de indeterminação do sujeito no estado da Bahia: um estudo geo-sociolinguístico**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, 2018. (Dissertação de Mestrado)
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ROCHA LIMA, Carlos H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985

### Sites relacionados

Baixar mapas: mapas geográficos, seção Bahia, estados. Disponível em: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-bahia-mesorregioes>. Acesso em: 14 fev. 2018.  
Google images. Disponível em: < [www.google.com](http://www.google.com) >. Acesso em: 29 jul. 2017.  
Site do IBGE. Disponível em: < [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) >. Acesso em: 18 jul. 2017.

*Recebido em 09/11/2018  
e aprovado em 14/12/2018.*

# Entrevista com Tânia Cordeiro

**Resumo:** A professora Tania Regina Fernandes Cordeiro é graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília (UNB). É coordenadora de comunicação do *Fórum Comunitário de Combate à Violência* e professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Seu campo de atuação e pesquisa dialoga com temas relacionados à comunicação comunitária, com especial atenção aos enfoques sobre mídia, violência, cidadania e juventude. Atualmente tem se dedicado à investigação sobre o *Facebook* e suas implicações no campo da comunicação política. Conduziram as perguntas os professores Maria do Socorro Carvalho e Rodrigo Maurício Freire Soares, e a mestranda Qhele Jemima Pinheiro de Melo Barros. A transcrição foi realizada pela estudante de graduação Vanessa Rosendo de Souza.

## **Pergunta (P): Como pensar a comunicação no momento em que vivemos hoje (agora?) no Brasil?**

Tania Cordeiro (TC): O momento de agora está comprometido com várias perguntas que a gente nunca se fez, e, por exemplo, estamos vivendo uma situação muito extraordinária na política, na economia e uma situação de comunicação muito extraordinária. Mais do que nunca, com maneira muito óbvia, se coloca a comunicação como uma coisa muito importante dentro de uma circunstância política que é, infelizmente, um golpe de estado, e nesse golpe de estado a comunicação aparece como um dos fatores determinantes. Ele todo é moldado em novas condições daquelas que se tinha antes relativamente ao próprio conceito de golpe de estado. Antes não havia motivo para pensarmos no valor que a comunicação tem no golpe de estado, mas agora, por exemplo, a comunicação passa a ter, e se 'passa a ter, torna-se uma obrigação nossa nos perguntar: "Que comunicação é essa?", mas com um a nudez de quem não sabe mesmo. Porque o que tem acontecido é que se tá dando por descontado que sabemos de tudo. Basta dizer "a mídia..." e tudo está esclarecido. Nós não sabemos de nada! É preciso fazer essa pergunta que permaneceu oculta em outros tempos, em situações análogas, porque agora nós temos as condições para fazê-las, e esse é um aspecto que domina a minha preocupação atual.

É preciso levar em consideração que nós estamos diante de um mistério e tal mistério é que faculta e dá poder pra gente fazer perguntas. O nosso agora nos remete, nos impõe a condição de produzir de novo dúvida e não ficarmos ancorados em certezas padronizadas já bastante estabelecidas. Nesse sentido, a gente tem muito a necessidade de, novamente, dar lugar à dúvida como sendo ele o lugar mais privilegiado na ciência, na atuação de uma pessoa que faz pesquisa. Questionar sobre o que é duvidar, mas também sobre o que é dirimir a dúvida, e então dirimir dúvida cria uma espécie de alívio para além daquilo que a própria pesquisa oferece, mas tem-se um contexto social que se aquele problema está bem posto nesse contexto, esse fato de você alcançar a condição de dirimir certas dúvidas, sendo elas importantes socialmente, a própria ciência ganha – isso é importante, Bourdieu fala muito disso, o capital científico advém também daí – mas cria também uma impressão para a população de um modo

geral, de que a ciência uma vez dirimida dúvida não temos mais nada, é alguma coisa que não tem mais futuro.

Manter a dúvida e ter a condição de fazer dela a sua energia é muito mais importante do que ter a resposta e ficar petrificado nessa resposta, coisa que Bachelard muito claramente critica. E no caso específico que é o golpe, que aqui é um elemento para ilustrar, é uma cena perigosíssima porque todas as pessoas hoje falam “É a mídia”, mas eu não estou vendo tantas pessoas explicarem propriamente qual é o papel da mídia. Eu tenho bastante – não vou usar a palavra convicção, que não é conveniente para o contexto – mas estou convencida e tenho uma hipótese muito forte de que, de fato, a mídia está desempenhando um papel extremamente ativo e fundamental para o sucesso desse golpe. Mas, daí a ficar simplesmente gritando o que a mídia ‘está fazendo’, não resolve.

Nós estamos vivendo uma situação de educação: as pessoas não sabem o que é um golpe, as pessoas – de um modo geral - não conhecem as coisas que estão perdendo, como por exemplo, os seus direitos, ou o que significa realmente uma Petrobras e etc., e, no entanto, você chega pra ela todos os dias e repete “a mídia; a mídia; a mídia...”. É preciso dizer um pouco mais sobre o que é isto. Então esse “o que é isto” é um agora onde isto – essa tal mídia, esse tal objeto – está tendo um papel que ela não poderia ter tido exatamente o mesmo papel no golpe de 64, por exemplo. Nós estamos ouvindo dizer que esse é um golpe diferente, e se ele é diferente vão dizer que coisa é essa. É estranho porque as pessoas, e não apenas a mídia, mas as instituições como a Justiça, a Presidência da República, o Congresso, essas figuras elas estão fazendo tramas que eu tenho me convencido que praticamente estão sendo tratados como uma “coisa de novela”. Portanto essa despreocupação, essa facilidade com que se diz que “é um golpe com essas características”, me parece que elas são muito superficiais diante do que de fato está acontecendo.

**P: E como você vê as conexões entre as mídias sociais e a mídia tradicional? Como se pode tratar as conexões entre as mídias sociais e a mídia tradicional?**

Pensando nas comparações de um contexto em que se tem a presença marcante das mídias sociais, mas também de equipamentos capazes de produzir as condições para que essas mídias tenham peso e tenham certo valor na sociedade. Portanto, a gente não pode – na análise que se faz – deixar de lado a especulação sobre essas mídias também. Elas estão a produzir o que eu tenho achado como um poder para os meios de comunicação tradicionais, porque essas mídias acordam e dormem falando mal deles. E o uso é um uso apaixonado, é um uso extremamente cheio de emoções e isto está principalmente dizendo o quanto essa mídia tradicional é importante. Assim, o próprio fato de tanto se dizer sobre ela, dá a essa mídia tradicional um lugar mesmo dentro da própria mídia não tradicional. Então há uma preocupação excessiva em dar a esse aspecto uma prevalência, uma notoriedade, quando faz parte do poder da mídia ela existir pelo outro, existir pelo que o outro está dizendo, e aí você dá ao seu, “entre aspas”, inimigo todo o poder, você que está conferindo, logicamente não é você sozinho, a própria mídia estaria tendo desempenho importante, mas, não tenha dúvida: você todo dia está usando seu tempo e dos outros, que são seus receptores, para dizer “Olha, são eles que estão atrapalhando”. E são coisas

desse tipo que, me parecem, tornam necessárias que a gente faça a pergunta “E agora? O que é isso? Como é que a gente pode observar isso?”.

Tem coisas que não dá para brincar! Por exemplo, a mídia está sendo muito redundante, esta tal “mídiazona”, e a redundância é uma necessidade para que ela seja vista hoje, amanhã e depois, e você tá vendo na redundância o que ela quer. A mídia não tem tratado do que é o direito que se perde, ela simplesmente diz que acabou. Acho muito interessante que as mídias sociais tomassem pra si a condição de provocar aos receptores dizendo “O que é isso mesmo que acabou?”, e “como construir essa resposta sobre o que acabou”. Dizer coisas sobre o que significa, por exemplo, a lei trabalhista, me parece dizer “É isso que está acabando”. Deixar de lado como quem não tivesse escutado o que a “mídiazona” disse – porque a gente está dizendo que ela não está informando – a gente passa a informar sobre as coisas que estão sendo perdidas.

Tem coisas que precisam ser feitas, a exemplo de direitos que nunca foram percebidos, mas agora tem mais chance de se mostrar. Então por que você ao invés de dar essa “colher de chá” não se aprofunda nessa sensação de perda, nessa falta que as pessoas passam a ter, nessa insegurança?

**P: Como você analisa, no contexto atual de múltiplas mídias, o processo de circulação informações?**

Eu acho que, na situação que estamos, não existe uma coisa ideal para “onde colocar a informação”, então é nas coisas e nos espaços que você consegue alcançar, não tem outro jeito! Porque nós não estamos com capacidade de dizermos “falta a nós buscarmos isso...”. Não, não é por aí. A gente tem de olhar para as possibilidades que temos e o uso que a gente está fazendo com as tais possibilidades. Por exemplo, eu me levei a pensar: afinal de contas o Facebook, que tanto está sendo usado, eu vou tentar observar o que é que está acontecendo ali. E assim, uma das coisas que eu pude observar é que todos nós somos ali convertidos, e você não suportaria não ser convertido. Mas, você tem que oferecer nessa conversão um pouco mais do que além, você precisa trocar, você precisa propor coisas, precisa colocar pra circular nesse espaço coisas que não estão circulando. E também reconhecer coisas que estão novas que estão circulando e que são interessantes de se colocar. Essas coisas infelizmente são poucas, mas essas aí estão tendo um uso regular do jeito que há um uso regular das grandes mídias. É desproporcional? Totalmente desproporcional, mas também a gente não pode agora aguardar uma espécie de justiça, de uma equidade, numa coisa que é o golpe. Então, que coisas poucas se pode fazer? Porque essas coisas são parte das contradições que se tem hoje e que eles não podem controlar.

**P: Vivemos um momento em que o “lugar de fala” é um tema evocado com certa frequência, uma vez que há maior clareza da importância de que múltiplas vozes tenham espaço na sociedade contemporânea. Contudo, neste contexto, que peso estamos dando ou não à escuta? Como ficam os “lugares de escuta”?**

Na verdade esses lugares de escuta eu chamaria hoje de troca. Nós estamos vivendo muito individualmente um problema que é geral. Nós estamos cada um no seu lacre, e isso tem impedido a geração daquilo que poderia ser escutas mais ricas. O que tem acontecido de uma maneira mais básica é que as situações de escuta elas têm sido promovidas aos trancos e barrancos nos grandes eventos, sendo situados como suposição de que vão dar conta de tudo. Um grande evento praticamente está virando quase um deus, e isso acaba por deixar de se usar, de se pensar em coisas mais modestas, mas capazes de trocas mais consistentes, e nesse sentido – e aí eu volto para o meu agora – é que a gente está numa situação de luta que é mais ou menos assim: as coisas têm que ser quase que ao mesmo tempo, e tenho a impressão de que as pessoas estão deixando para um depois uma coisa que o agora exige que é justamente essa capacidade que a gente deve ter de escuta.

**P: Parece haver um elemento que se destaca nesse nosso agora: o campo jurídico. Que papel deve ter a comunicação para lidar com ele, sempre visto como um poder distante do mundo das “pessoas comuns”?**

Imaginar que uma sociedade que saiu de uma baita de uma ditadura tem uma constituição badaladíssima, uma carta cidadã, e quando chega nessa hora ninguém sabe o que é essa constituição. Observe o quanto temos de distância desse negócio que era mágico, que ninguém sabia o que era! Então, desse não saber quanta escuta poderíamos ter tido, quanta possibilidade de se interessar pelo tema foi deixada de lado, e por quê? Porque todo mundo disse “Ah! As coisas estão funcionando”. No mesmo tempo que nasceu essa nossa Constituição, é mais ou menos o período também em que todo mundo começa a se interessar pela informática e etc., tem-se certa proximidade temporal. Pois veja: Todo mundo hoje sabe mexer em tudo quanto é tecnologia digital, ou seja, houve uma dedicação a um determinado tipo de saber, que também é novo, e as pessoas se dotaram de interesses. Logicamente são temas muitos distantes, mas aqui a gente pode ter ideia do tempo do qual falamos. Então, a Constituição, em geral, é vista como uma coisa realmente de outro, e esse outro é o juiz, esse outro é o cara que não sabe falar com a gente. Nesse ponto eu acho que vale a pena que vocês se interessem pelo que Bourdieu também escreveu sobre campo jurídico, porque ele faz ver o quanto é um campo de difícil penetração e uma das coisas é a própria linguagem. Observa-se que eles criam todas as condições para evitar e assim eles sabem muito usar pela linguagem a “evitação”. São extremamente hábeis nesse sentido. E, mais do que isso, essa espécie de lugar secreto não interessa às pessoas, então temos muita distância, e mais, nós pensamos que a coisa está muito difícil. É como um conjunto de mistérios, porque ninguém nunca vê que essas coisas parecem essas seitas satânicas, no sentido de tem que ficar dentro de um mistério, quando na realidade é uma coisa pública.

Vejam como está escrito na CF 1988: “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Preâmbulo. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir o estado democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na



ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a Constituição da República Federativa do Brasil”.

Coloco logo que eles estão representando a todos nós, e nós temos justamente essa ideia de que ela é uma coisa dos doutos da área de direito, então, por exemplo, as pessoas pensam que para fazer um habeas corpus, precisa de um advogado. Mas não, eu posso fazer, você pode fazer, qualquer um de nós pode fazer.

**P: Mas como a mídia lida com essas questões, ou melhor, como ela atua junto aos seus diversos públicos?**

Nós conseguimos uma espécie de distância da Constituição que permitiu a existência de coisas completamente absurdas no nosso país entre as quais, eu costumo dizer, que existe uma espécie de justiça do Estado, e outra midiática. As pessoas têm muito mais condições, inclusive de fala, indo a um programa de televisão que se estrutura a partir de problemas sociais muito graves, e é ali que ela vai contar o seu problema. Quanto mais ela levar a crueldade, a maldade todas as coisas que a estão magoando, melhor! Porque do ponto de vista midiático tem uma espécie de retorno mais adequado ao meio, e essa mesma pessoa terá muita dificuldade de procurar a justiça do Estado. Por exemplo, eu perguntado a uma pessoa que cujo filho foi morto sobre como é que ela se sentia ao ir ao fórum para saber como estava o processo relativo à morte do filho dela, que foi morto por um policial. Ela me contava depois de uns quatro anos da morte a seguinte história: “Olha, tem uma pessoa lá que é muito humana.”, “O que essa pessoa faz?”, “Ele fica assim: a gente pergunta, ele fica na máquina, e depois ele fala: ‘Olha, mas nunca podia ter acontecido’.”. Ou seja, essa é a ideia de fórum que ela tem. E ela vai diversas vezes lá pra saber exatamente da mesma coisa, e é a mesma pessoa que vai dizer isso. Então, observe como nós passamos a ter nas agências de televisão um lugar mais adequado, já que lá as pessoas podem contar sua história. E há ainda mais outro aspecto: que elas não percebem que estão sendo transformadas em um produto da indústria cultural – estou usando novamente esse termo, porque agora eu acho que vale muito repensar as teses de tempos atrás. Então, elas simplesmente são gratuitas, é uma gratuidade, elas vão bater à porta, elas são escolhidas – depois de tantas pessoas que chegam batendo à porta vai se procurar o caso mais adequado porque ele vai dar uma resposta midiática mais interessante do ponto de vista comercial –, e elas serão insufladas, no sentido de tornar bastante espetacular sua presença ali. E nessa hora elas se sentem como que “a justiça sendo feita”. O condutor do programa que vai dizer “olha, vou te dar uma carta para o Ministério Público.”, como se o Ministério Público fosse um elemento anexo da televisão, daquela agência que não está relacionada em nada com a justiça.

Inclusive agora quando a gente está observando a utilização da justiça sobre grandes figuras é interessante uma tese que se coloca como se fosse uma coisa completamente inadequada, porém essa é a justiça que se tem em relação a essas pessoas quando elas são mais pobres.

**P: E como atua o jornalismo nesse complexo jogo midiático?**

Ainda não percebemos que vivemos uma complexidade que vai muito além da possibilidade de uma única verdade, e no caso da justiça, do jornalismo e da ciência, nós estamos reféns dessas verdades. O jornalismo tem uma série de condições para nos propor como sendo a realidade aquilo que ele traz, e isto significa que o que ele não traz não existe, e/ou têm uma existência completamente irrelevante, do ponto de vista social. Esse é um problema muito sério quando você tem um jornalismo - como é o caso do nosso - que além de nunca poder ser tão total em relação a todas as informações que se tem no mundo, mas, sobretudo, um jornalismo que não tem compromisso em garantir à sociedade uma capacidade de informação que lhe dê condições de, em estando neste mundo sobre qual estou informado, como é que eu devo estar? Ou o que é que eu escolho? Ao contrário, o jornalismo cada vez mais tende a dizer que o mundo é uma coisa só e é aquilo que ele está dizendo.

No caso específico da justiça, é de outra ordem porque a justiça, os seus quase "tutores", os "donos da justiça" eles fazem o possível para que ela não seja percebida. E é bem interessante você poder verificar que quando a justiça estava mais desligada e descomprometida com a mídia, ela era uma coisa que a gente tinha, pelo menos no nosso imaginário, tínhamos certo respeito maior. Quanto mais a justiça se apropriou e a mídia se apropriou dela - é uma dupla apropriação, ela faz isso do mesmo jeito que as pessoas que fazem os programas de televisão em relação aos pobres - então ela tende a ser um produto midiático, tende a ter que dar respostas para a opinião pública. Essas situações em que ela é a verdade e uma verdade muito importante para o sistema, mas ela hoje está conformada à uma necessidade - e eu não sei nem se é necessário mesmo, há que se perguntar - de adequar-se ao tempo de mídia, à ideia midiática (que é novelística, o mal, o bem etc.), essas coisas que estão sendo colocadas; ao fato de que estas coisas, por sua vez, distanciam os receptores daquilo que deveria ser a justiça. O Poder Legislativo, Executivo e Judiciário, estão no poder e eles reclamam o poder democrático.

Eles também estão - e isso em um grau de desgaste muito grande para eles - sendo conhecidos, estranhamente, estão sendo apresentados, como por exemplo, a situação do legislativo. Antes você pensava assim: deputado entende do Brasil minimamente, mas desde o primeiro momento em que eles começaram o julgamento de Dilma, todo mundo começou a descobrir que eles são pessoas completamente despreparadas para o cargo. É um cargo que vai dizer como é que as coisas vão funcionar. São eles que vão dizer, por exemplo, também o que não está correto em relação àquilo que estabelece a própria Constituição, é também importante para eles, não é só o judiciário que tem que pensar nisso. São pessoas que você percebe claramente que não sabem o que é cargo. Então, eles são apenas; não sabem o que são. E esse não saber dá pra eles outra forma de ser deputado que é justamente o "anti-deputado", o "anti-senador" que é o cargo pra si, "O cargo é meu, eu faço dele o que eu quero". Portanto, é como se a gente estivesse vivendo um jogo onde existem regras, mas se todos que jogam não conhecem as regras, não as defendem, então eles vivem o jogo muito mais criado por eles, e esse jogo criado por eles pode ser antagônico ao jogo formal que eles deveriam incorporar.

Quando se tem um cargo, você se encarrega de uma determinada missão, mas a ideia deles é que uma vez votado ele faz disso o que quer, e esse o que quer pode ser para o bem e para o mal, para qualquer lado. Então, chegamos a um ponto em que nós temos um conjunto de palavras que dão sentido extra, fora do próprio jogo. Nós temos um congresso, nós temos deputados, nós temos esses nomes,

esses vocábulos que têm determinadas regras, mas é como se isso: “termos o discurso de que temos estas coisas” fosse suficiente, eles não precisam corresponder ao papel. Nós estamos realmente na situação atual sendo obrigados a sofrer – eu acho que o sofrimento inclusive é quase doentio mesmo, não é um sofrimento leve – que é observar que nós estamos pagando pra esse cara ser isso, então nós nos distanciamos bastante. Nesse sentido é um jogo que cabe a quem está descobrindo como é o jogador, o jogador simplesmente deixou o campo e foi pra outro jogo, e o campo está lá vazio, a ponto dele (o jogador) está já fazendo coisas como: “é verdade que eu tenho que deixar de fazer esta ou aquela coisa”. Observe como fica longe do campo onde ele deveria estar jogando, é como se fossem desertores: eles recebem aquilo, mas eles não têm nenhuma relação. O que resta digamos pra eles enquanto compromisso formal é votar. Eles não sabem em quem devem votar, é preciso ter um líder que vai dizer “Vota nisso, aperta esse botão”. Nós estamos numa situação em que não há possibilidade de jogar o jogo limpo, inclusive as pessoas que querem jogar limpo teriam que fazer o jogo sem os outros. Essa imagem é muito presente nas coisas que a gente tem visto ultimamente. Quando, por exemplo, se um parlamentar agiu dentro do jogo os outros ficam meio que “curtindo com a cara”. Nós chegamos ao ponto da inversão em que aquilo que deveria ser o jogo virou um pretexto pra existência dos cargos apenas. É mais ou menos isso: é como se você tivesse uma baita estrutura, mas ela é toda inutilizada porque as pessoas que deveriam utilizá-la não têm nenhuma condição.

**P: Como essas relações que podem ser feitas a partir do campo da comunicação ajudam à ideia de conhecimento do mundo?**

Vale a pena observar o que é mesmo ser perito, conhecer um pedaço, entender de uma situação, porque isso também é importante para o agora e como a gente vai poder ter lentes para observar. Nós somos dotados de experiências, de capacidades muito específicas. Nós não sabemos tudo, mesmo nas coisas que a gente estuda, é um infinito, então, por conta disso, eu acho há que se fazer uma reflexão a propósito dessa distinção entre esse saber que deve ser, digamos assim, melhor estabelecido, e nossos saberes comuns para a vida diária.

Nesse momento, me tomo como exemplo: há um tempo começou a acontecer comigo coisas no meu corpo que são, digamos assim, um pouco estranhas. Eu passei a ter muito cansaço, eu passei a ter muitas dores; tudo isso quando chegava a mim, eu colocava na conta da idade – eu estou com 59 anos. Eu era uma pessoa bem mais magra, digamos muito mais magra e de repente eu olhava no espelho minha cara tava grande: era a idade; e depois a barriga grande: era a idade; e eu ia fazer ginástica: era a idade. Então eu passei a ter algumas coisas: cair na rua, cair em casa. Houve uma coisa cômica: eu estava certa vez numa banheira, tomando banho, e não consegui sair da banheira, alguém teve que me pegar. Um dia eu fui ao meu médico cardiologista, ele fez todos aqueles exames e depois disse pra mim “Tânia, tem alguma coisa que eu vi em seu abdome que vale a pena você investigar” e me deu as indicações. Eu descobri que tinha uma doença; uma das coisas que se mostra com evidência nessa doença é justamente ter a “cara redonda”. Depois tinha outra coisa que era o cansaço, não ter força, enfim, todas essas coisas que era toda essa minha velhice, foi disso que eu descobri a doença chamada

síndrome de Cushing e, o impressionante é que eu nunca tinha ouvido falar, mas é também compreensível porque eu tenho, digamos assim, um “currículo” de registros de problemas de saúde, que é bastante rico, mas as doenças não são raras – é rico, é preocupante, etc., mas nenhuma grande raridade, mas essa em particular é uma doença em que a cada um milhão de pessoas somente três, é o que se diz, têm essa doença. Então eu passei a ser uma pessoa que não tinha referência para doenças, porque todas as pessoas não sabem dela. Observe o quanto um problema, do ponto de vista metodológico, está dentro de mim: o que é esse agora? E eu não tinha condição de fazer a pergunta, justamente porque eu não tinha as referências capazes de fazer a pergunta. Então eu podia morrer sem ser diagnosticada, pra se ter uma ideia. Quando eu fui a um especialista, ela me olhou, olhou na região dos ombros – que também fica com umas saliências –, testou algumas coisas relacionadas à força; e identificar todas essas coisas permitiu que ela fizesse o próximo passo que era fazer vários exames, e eu fiz vários exames em São Paulo, e ela diagnosticou que eu estava com essa síndrome de Cushing.

É um bom momento para se mostrar o quanto conhecer não é propriamente estar ali agarrado, fazendo parte, ao contrário, é você ter a condição de se perguntar o que é, e aventar que aquilo é alguma coisa que foge a essa minha resposta que era a que eu tinha para me dar, que eu estava ficando gorda. Então, o perito, quem pensa a partir de parâmetros científicos, quem usa determinados métodos, tem mais condição de reconhecer, em alguma circunstância, um problema que a gente chama de problema científico, ou problema de pesquisa, e para isto esta pessoa ela precisa ter incorporado em sua vida um conjunto de saberes capazes de fazer essa tradução. É como se você olhasse para uma língua e não soubesse nada, então você pode passar cem anos olhando aquela língua. E nesse sentido, têm várias coisas que essa doença me faz pensar, por exemplo, essa história de eu não ter mais gente “Ô fulano, como é...? E a sua, como vai?” não tem não existe isso! E eu descubro o quanto se torna por esse próprio problema uma dificuldade de eu colocar alguma coisa relacionada ao tema, porque não há nas pessoas nada que se encaixe. Fica uma dificuldade dado o fato de que você tem um volume baixíssimo de pessoas que têm controle sobre isto.

Então você pode pensar assim como uma doença, você para pra pensar, por exemplo, quem é que tem o controle do saber sobre um Judiciário, o controle do saber sobre o nióbio – tem um nióbio aqui, mas para que serve? – então você tem isso e pode jogar fora porque você não sabe o que é. E esse “não saber” é extremamente perigoso! Lógico que a gente também não pode achar que tem que saber tudo, mas nós temos que ter uma atenção sobre o fato de que não sabemos, e esse “não saber” precisa ser militante: eu não sei e em uma situação dessas é melhor saber.

Portanto, eu estou ultimamente muito preocupada com isso, porque eu nunca estive numa situação – não estou mais falando da minha doença, que só usei como um exemplo – mas, assim eu nunca tive em uma situação em que observo o quanto o fato de as pessoas não estarem buscando alcançar o “onde a gente está”, “que confusão é essa”, pode contribuir muito para que as os nossos problemas avancem mais facilmente, porque não temos muita chance de dar um pontapé do tipo “vamos ter que ir pra rua mesmo”. Todo mundo hoje está com a situação um pouco assim: “quem sou eu para me meter numa situação dessas?!”.