

Variação linguística e ensino: a prática em sala de aula e a pesquisa científica

ORGANIZADORAS

Beatriz Aparecida Alencar (IFMS/UFMS)

Daniela de Souza Silva Costa - (UFMS)

Valeska Gracioso Carlos - (UEPG)



v. 23, n. 3

ISSN Digital: 2764-0809

ISSN Impresso: 1519-5392



Equipe editorial:

Editora chefe: Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editoras adjuntas: Patrícia Cardoso Batista, Rafaela Merli e Ana Paula Silva



ENTRETEXTOS

volume 23 - número 3 – Especial - 2023
Variação linguística e ensino: a prática em sala de aula e a pesquisa científica

Universidade Estadual de Londrina

Reitora:

Profa. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor:

Prof. Dr. Airton José Petris

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora:

Profa. Dra. Laura Tadei Brandini

Vice-Diretora:

Profa. Dra. Renata Schulumberger Schevisbiski

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Coordenadora:

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

Vice-Coordenadora:

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

Editora-Chefe:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editoras-Adjuntas:

Ana Paula Silva

Patrícia Cardoso Batista

Rafaela Cristine Merli

Organizadoras do dossiê temático

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Alencar

Profa. Dra. Daniela de Souza Silva Costa

Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos

Editora de *layout*:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editores de texto:

Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Ana Paula Silva

Carla Giovana de Campos
Douglas Afonso dos Santos
Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
João Pedro Buzinello Michelato
Juliana Moratto
Marcelo Cristiano Acri
Patrícia Cardoso Batista
Patrícia Medeiros da Sílvia Galvão
Rafaela Cristine Merli
Renan William Silva de Deus

Editoração da capa:

Patrícia Cardoso Batista
Beatriz Aparecida Alencar
Daniela de Souza Silva Costa
Valeska Gracioso Carlos

Foto da capa:

Freepik.com

Normalização:

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência
Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

Conselho editorial:

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Profa. Dra. Alba Maria Perfeito – Universidade Estadual de Londrina – UEL
Prof. Dr. Alex Alves Egido - Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos – Universidade Federal de Viçosa - UFV
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo Audrei Gesser – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Cleilton Lopes Pinheiro – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato – Universidade Estadual Paulista - UNESP
Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – Universidade Federal de Goiás - UFG
Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto – Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Prof. Dr. João Carlos Cattelan – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Prof. Dr. José Batista de Sales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Letícia Jovelino Storto – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva – Universidade de São Paulo - USP
Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi – Universidade de Taubaté - UNITAU
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho – Universidade Metodista de São Paulo - UMESP

Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Comitê *ad hoc* (v. 23 n. 03Esp./2023):

Profa. Dra. Amanda Balduino
Profa. Ma. Ana Carolina Monteiro Freitas Henriques
Profa. Dra. Ana Regina Vaz Calindro
Profa. Dra. Ana Trevisani
Profa. Dra. Andreza Marcião dos Santos
Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins
Prof. Dr. Anderson Carnin
Prof. Dr. Antonio Marcio Da Silva
Profa. Dra. Camila Witt Ulrich
Profa. Dra. Carlene Ferreira Nunes Salvador
Profa. Dra. Clarice Vaz Peres Alves
Profa. Dra. Claudia Lopes Pontara
Prof. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto
Profa. Ma. Débora Luise Souza Xavier
Profa. Dra. Dionéia Motta Monte-Serrat
Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Profa. Ma. Evilazia Martins
Profa. Dra. Edair Maria Görski
Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares
Prof. Dr. Eduardo Perioli Jr.
Prof. Dr. Ewerton Gleison Lopes Branco
Prof. Dr. Fabricio da Silva Amorim
Profa. Dra. Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima
Prof. Dr. Fernando Zolin-Vesz
Prof. Dr. Flávio Amorim da Rocha
Profa. Dra. Gabriela Tornquist Mazzaferro
Profa. Dra. Gildete Cecilia Neri Santos Teles
Profa. Dra. Hebe Macedo de Carvalho
Prof. Me. Iago Santiago
Prof. Dr. Jefferson Evaristo
Prof. Dr. João Paulo Lopes de Meira Hergesel
Profa. Ma. Jocieli Pardino
Profa. Dra. Juliene Pedrosa
Prof. Me. Leandro Almeida dos Santos
Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto
Profa. Dra. Lucia Rottava
Profa. Dra. Luciana Marques
Profa. Dra. Luzineth Rodrigues Martins
Profa. Dra. Madalena Benazzi Meotti
Profa. Dra. Marcela Moura Torres Paim
Profa. Dra. Marilze Tavares
Profa. Dra. Marlene Gonçalves Mattes

Prof. Dr. Marcus Garcia de Sene
Prof. Me. Marden Alyson Matos de Araujo
Profa. Dra. Natalia Labela Sanchez
Prof. Dr. Naziozênio Antonio Lacerda
Prof. Dr. Rafael Lima
Profa. Dra. Renata Polizeli
Prof. Dr. Sandro Bochenek
Profa. Dra. Silvia Figueiredo Brandão
Profa. Ma. Silvia Helena de Freitas Ruiz
Prof. Dr. Thiago Leonardo Ribeiro
Profa. Dra. Valéria Viana Sousa
Profa. Dra. Vanessa Cruz Mantoani
Profa. Dra. Virginia Sita Farias

Periodicidade:

Anual (até 2009)
Semestral (a partir de 2010)
ISSN (Impresso): 1519-5392
ISSN (Digital): 2764-0809

Indexado por / Indexed by:

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities
[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
[Google Acadêmico](#)
[Portal de Periódicos da CAPES](#)
[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

Catálogo na publicação
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Entretextos/ Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em . – v. 1, n. 1 (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001. v. : il. : 29 cm.
Semestral.
ISSN 1519-5392 (impressa) E-ISSN 2764-0809 (<i>on-line</i>)
Letras – Periódicos. 2. Linguística - Análise do discurso – Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Estudos da Linguagem
CDU: 8



Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970
Caixa postal: 6001
Tel. +55 (43) 3371 4624
entretextos@uel.br

Apresentação do dossiê “Variação linguística e ensino: a prática em sala de aula e a pesquisa científica”

Beatriz Aparecida Alencar (IFMS/UFMS)¹

 [0000-0002-3559-6559](https://orcid.org/0000-0002-3559-6559)

Daniela de Souza Silva Costa (UFMS)²

 [0000-0002-0168-4593](https://orcid.org/0000-0002-0168-4593)

Valeska Gracioso Carlos (UEPG)³

 [0000-0002-1448-0450](https://orcid.org/0000-0002-1448-0450)

A variação linguística já era conhecida desde tempos remotos, sendo mencionada na própria Bíblia (Cardoso, 2010) e reconhecida pelos estudiosos desde antes dos trabalhos variacionistas. Todavia, especialmente a partir da Sociolinguística Variacionista (Labov, 1998), o tema passou a ser pesquisado e compreendido como próprio do sistema linguístico, regular e passível de entendimento à luz de teorias.

Entretanto, esse conhecimento precisa estar mais presente no chão da escola, posto que a intolerância quanto aos desvios de norma - frise-se que aqui isso se entende como algo alheio à norma padrão - acontece, por vezes, pela própria comunidade escolar, bem como pela sociedade em geral, culminando no preconceito linguístico (Bagno, 2003).

Para contribuir com essa discussão, bem como para oferecer propostas de entendimento, aplicação e disseminação dos conhecimentos acadêmicos mais atuais sobre a variação linguística, este dossiê nasceu, trazendo consigo 16 textos que analisam a temática sob diferentes vieses, ora com pesquisas bibliográficas, ora

¹ Professora doutora. IFMS/UFMS. E-mail: beatriz.alencar@ifms.edu.br.

² Professora doutora. UFMS. E-mail: souza.costa@ufms.br.

³ Professora doutora. UEPG. E-mail: vgcarlos@uepg.br.

com propostas de atividades, ora com análises de fenômenos linguísticos e/ou de documentos oficiais, sempre com foco em uma contribuição para o ensino.

Em *O ensino de português e a problemática abordagem da variação linguística em livros didáticos*, por exemplo, Pedro Henrique Souza da Silva, Marcelo Rodrigues de Lima e Adriane Teresinha Sartori analisam a variação linguística a partir de livros didáticos direcionados ao Ensino Médio e aprovados pelo PNLD 2021, verificando a atualização ou não do tema frente ao ensino. Já em *Oportunidades perdidas: uma análise da variação linguística em livros didáticos*, Camila Witt Ulrich, Gabriela Tornquist Mazzaferro e Leonor Simioni baseiam-se na Sociolinguística Educacional para estudar livros didáticos do Ensino Fundamental, notadamente quanto à abordagem da oralidade, da concordância e da colocação pronominal, verificando como a variação linguística é tratada.

Renata Polizeli também pesquisa documentos oficiais que norteiam o ensino, cotejando a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista e tendo como foco o primeiro volume do material didático intitulado de Currículo em Ação, para o nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais, com base no eixo da análise linguística e semiótica em seu texto *Norma culta, norma-padrão e variedade linguística nos mediadores curriculares produzidos a partir do Currículo Paulista*.

José Ribamar Lopes Batista Júnior, Marli Ferreira de Carvalho Damasceno e Marcus Antonio de Sousa Filho, por sua vez, trazem em *Variação linguística no ENEM: uma análise dos cadernos de 2017 a 2023* uma proposta de pesquisa documental para verificar o tratamento dado à variação linguística na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem nos anos de 2017 a 2023.

Em *A diagnose de traços graduais em redações escolares e a importância da pedagogia da variação linguística*, Marcus Garcia de Sene e Juliana Bertucci Barbosa diagnosticam traços graduais nas redações escolares de alunos do Ensino Fundamental II segundo a sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), os processos fonológicos (Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão, 2011) e a pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008). *Da oralidade à produção escrita - um estudo sobre o (des)uso variacionista do pronome oblíquo*, por seu turno, foi escrito por

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima e Rosânia Fernandes Pereira Mota, que estudaram também em redações o apagamento de pronomes oblíquos na produção escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Goiás.

Priscila Medeiros e Juliene Pedrosa analisam produções orais e escritas de alunos do Ensino Fundamental quanto ao uso de *Sequenciadores retroativo-propulsores E, AÍ e ENTÃO na sala de aula de língua materna*, propondo uma atividade didática que minimize as dificuldades dos estudantes quanto ao emprego desses conectores, sobretudo na escrita formal. Já *Educação linguística, variação e ensino: como eles se encontram?* é discutido por Beatriz Aparecida Alencar e Daniela de Souza Silva Costa ao estudarem dados do Atlas Linguístico do Brasil quanto ao uso das variantes menos/menas e as possibilidades de tratamento desses dados por parte de professores da Educação Básica. Ainda sobre o tratamento da variação linguística a partir de propostas de atividades didáticas, Any Cristina Felix e Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante trabalham em *Variação Lexical: desenvolvimento de atividade em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental* a compreensão da consciência da variação lexical por meio da ampliação de conhecimentos sobre a língua, observação dos falares cotidianos, inferências dos diversos sentidos/significados em diferentes contextos e intenções comunicativas.

Amanda Macedo Balduino propõe o ensino da variação linguística a partir da música no texto *Variação linguística: uma proposta didática a partir de Sobrevivendo no Inferno de Racionais MC's*, tendo em vista três níveis de consciência linguística: sistêmica-formal, pragmático-discursiva e sociolinguística. Ana Paula Marques Barbosa e Elisa Battisti contribuem para este dossiê ao estudarem *A variação linguística na formação e na prática de comunicadores* na fala de uma locutora de rádio e um programa de disciplina oferecida em um curso para esses profissionais.

No que tange à relação entre língua portuguesa e línguas estrangeiras, *Interferência das variantes do português europeu e brasileiro no uso de clíticos por aprendizes de PLE*, de Alessandra Baldo, apresenta resultados de estudo sobre o

uso de clíticos em produções escritas de aprendizes de português como língua estrangeira (PLE) cuja língua materna (L1) era o italiano. Já em *Competência comunicativa e variação linguística no ensino-aprendizagem de língua estrangeiras*, Heri Pontes trata a relação entre competência sociocomunicativa e o domínio de variações linguísticas na língua estrangeira foco, considerando um curso de Licenciatura Letras - Português/Inglês.

Ainda sobre o tratamento da variação linguística no Ensino Universitário, Marcelle Ferreira Leal traz, em *Estratégias docentes para romper com o colonialismo em sala de aula de E:LE no ensino superior*, uma discussão sobre colonialismo e linguagem ao apresentar estratégias pelas quais o docente pode fomentar a valorização das variedades do espanhol.

Encerrando nosso dossiê, *Variação: linguística na escola*, de Gilberto Antonio Peres e Talita de Cássia Marine, é uma resenha do livro organizado por Joyce Elaine de Almeida e Stella Maris Bortoni-Ricardo, intitulado “Variação linguística na escola”, lançado em 2023 pela Contexto. Já Marcelo Módolo e Amanda Balbão da Silva nos lançam a *Uma viagem com a linguística: um panorama para iniciantes*, resenhando a obra de mesmo nome de Maria Carlota Rosa em seu *Os múltiplos destinos da Linguística*.

Dessa forma, com textos de diferentes aportes e epistemologias, o dossiê *Variação linguística e ensino* pretende contribuir para as discussões sobre o tema, auxiliando professores de todos os níveis de ensino, bem como ajudando na disseminação de conhecimentos sobre diversidade linguística, fomentando novas pesquisas e compartilhando saberes e estudos sobre uma temática tão relevante.

Boa leitura!

Referências

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CARDOSO, S. A. M. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro: 2º Período*. – Florianópolis: LV/CCE/UFSC, 2011.

Oportunidades perdidas: uma análise da variação linguística em livros didáticos

Lost opportunities: an analysis of linguistic variation in textbooks

Oportunidades perdidas: un análisis de la variación lingüística en los libros didácticos

Camila Witt Ulrich¹

 0000-0003-1161-0472

Gabriela Tornquist Mazzaferro²

 0000-0001-7123-0231

Leonor Simioni³

 0000-0002-1353-3610

RESUMO: Com base na Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; Bagno, 2007), este estudo objetiva verificar o tratamento da variação linguística em três coleções de livros didáticos de séries finais do Ensino Fundamental. Foi analisada a presença das palavras-chave “variação(ões) linguística(s)”, “variedade(s) linguística(s)” e “preconceito linguístico”, observando a quem e a qual conteúdo eram direcionadas. Os resultados apontam que o tratamento da variação se concentra em um ano específico, a depender da coleção; as palavras-chave aparecem mais em excertos voltados ao professor; e há maior foco no registro e na variação lexical. Além disso, selecionamos três conteúdos que favorecem uma abordagem da variação: oralidade, concordância e colocação pronominal, observando sua apresentação e as atividades propostas. Percebemos que o tratamento dado tende ao tradicional, ficando a variação relegada a observações periféricas; além disso, o direcionamento da discussão fica, em geral, atrelado ao conhecimento do professor. As coleções se mostram incipientes, já que a variação aparece, muitas vezes, desatrelada de tarefas que permitam a elaboração de hipóteses sobre regras variáveis. Há vislumbres do que poderia ser um trabalho bem-sucedido com variação, mas ainda predominam as oportunidades perdidas.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística; Livros didáticos; Língua portuguesa.

ABSTRACT: Based on Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2004; Bagno, 2007), the aim of this study is to verify how linguistic variation is approached in three textbook collections directed at the final grades of elementary school. The presence of keywords

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão. E-mail: camilaulrich@unipampa.edu.br.

² Doutora em Letras (UCPEL). Professora da Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão. E-mail: gabrielatornquist@unipampa.edu.br.

³ Doutora em Linguística (USP). Professora da Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão. E-mail: leonorsimioni@unipampa.edu.br.

“linguistic variation(s)”, “linguistic variety(ies)” and “linguistic prejudice” was analysed, considering who they were directed to and to which linguistic subjects they were related. Results show that the approach to linguistic variation is concentrated in a specific grade, depending on the collection; the keywords show up more in fragments directed at the teacher; there is more emphasis on register and lexical variation. Moreover, we have selected three subjects that favor an approach to linguistic variation: orality, agreement, and pronominal placement. We observed how these subjects were presented and the proposed activities. We could see that the overall approach tends to be traditional, with variation facts being mainly sidelined and their treatment being heavily dependent on the teacher’s knowledge of the matter. The collections are incipient, since linguistic variation is, most of the time, disconnected from activities that would allow for the creation of hypotheses about the variable rules. There are glimpses of what could be a successful approach to linguistic variation, but lost opportunities are still the norm.

KEYWORDS: Linguistic variation; Textbooks; Portuguese.

RESUMEN: Basado en la sociolingüística educativa (Bortoni-Ricardo, 2004; Bagno, 2007), este estudio tiene como objetivo verificar el tratamiento de la variación lingüística en tres colecciones de libros didáticos de los últimos grados de la Escuela Primaria. Se analizó la presencia de las palabras clave “variación(es) lingüística(s)”, “variedad(es) lingüística(s)” y “prejuicio lingüístico”, observando a quién y a qué contenidos estaban dirigidas. Los resultados indican que el tratamiento de la variación se concentra en un año específico, dependiendo de la colección; las palabras clave aparecen más en extractos dirigidos al profesor; y hay un mayor enfoque en el registro y en la variación léxica. Además, seleccionamos tres contenidos que favorecen un enfoque de variación: oralidad, concordancia y colocación pronominal, observando su presentación y las actividades propuestas. Notamos que el tratamiento dado tiende a ser tradicional, con la variación relegada a observaciones periféricas. Además, la dirección de la discusión está, en general, conectada al conocimiento del profesor. Siguiendo la metodología de Vieira (2018), las colecciones parecen ser incipientes, ya que la variación muchas veces aparece sin relación con tareas que permiten la elaboración de hipótesis sobre reglas variables. Hay vislumbres de lo que podría ser un trabajo exitoso con variación, pero aún predominan las oportunidades perdidas.

PALABRAS CLAVE: Variación lingüística; Libros didáticos; Lengua portuguesa.

Introdução

A variação linguística é uma característica inerente às línguas naturais, como demonstram as obras clássicas sobre o tema (Weinreich; Labov; Herzog, 1968; Labov, 1972; Guy, 1980). Essa heterogeneidade se dá em função de diversos fatores linguísticos e sociais, tais como escolaridade, sexo, status social, região, entre outros. Acerca disso, Antunes aponta que:

[...] em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes



falares que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua [...] (Antunes, 2009, p. 22).

Sob essa ótica, entende-se a importância de reconhecer a língua portuguesa como algo plural; por isso, a necessidade de pensar na conscientização da população brasileira e, conseqüentemente, na educação, já que a escola deve ser a responsável por contribuir para a formação do aluno a fim de que ele entenda, reconheça e respeite essa diversidade, auxiliando-o a compreender a sua realidade e instrumentalizando-o para que possa comunicar-se de forma efetiva em diferentes contextos, construindo a sua própria identidade. Cientes de que o ensino de língua portuguesa se baseou, durante muitos anos, na gramática normativa, com enfoque na norma-padrão e em uma “fala correta” em detrimento às demais variedades, é preciso pensar na educação para que haja uma mudança de ideologia.

Com esse foco, a partir de 1980, embasados pelos pressupostos da Sociolinguística, autores como Soares (1994), Tarallo (2000), Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2011) têm promovido reflexões acerca do respeito às variedades a fim de dirimir a sensação de fracasso nos falantes das variedades menos prestigiadas. No momento atual, buscando fortalecer essas discussões, principalmente no ambiente escolar, documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm buscado ressaltar a importância da valorização do patrimônio social brasileiro, indicando o estudo da variação linguística como fundamental para a formação da consciência linguística e desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar três coleções de livros didáticos, manuais do professor, voltados às séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental de editoras brasileiras, Saraiva, Moderna e Ática, a fim de observar qual é o tratamento dado à variação linguística.

Para nortear essa análise foram elaboradas duas questões: 1) como se dá a presença da variação linguística nos livros didáticos analisados?; e 2) em conteúdos que favorecem a abordagem da variação, como são as apresentações e as atividades propostas?. Com isso, pretende-se observar como os autores vêm

tratando a variação linguística no livro didático de língua portuguesa, buscando verificar se estão reconhecendo a realidade da língua no ensino realizado em sala de aula.

O ensino de gramática e a variação linguística

O ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa tem passado por transformações significativas nos últimos anos. Anteriormente, o enfoque estava centrado na memorização de regras e na identificação de erros, tendo como base a perspectiva normativa - metodologia que acabou solidificando a ideia de que a língua portuguesa é muito difícil em função de suas muitas regras, e de que quem não sabia “a gramática” da língua simplesmente a desconhecia. Acerca disso, Possenti (1995) indica que:

as crianças brasileiras falam o dia todo em português (e não em chinês, alemão etc.). Logo, sabem português. Os brasileiros cuja situação social e econômica não lhes permitiu que estudassem muitos anos (às vezes, nenhum) falam o tempo todo. É claro, falarão como se fala nos lugares em que eles nascem e vivem, e não como se fala em outros lugares ou entre outro tipo de gente. Logo, falam seus dialetos. Logo, sabem falar (Possenti, 1995, p. 29 - 30).

Com base nisso, o que tem sido proposto, visto a necessidade do ensino de gramática aliado a uma proposta de reflexão a partir das variedades do aluno, é que seu uso não seja excluído, mas que, conforme indica Possenti (1995), tenha o propósito de contribuir com a linguagem oral e escrita - e não utilizada de forma única, como vinha sendo feito. Acerca das formas desse uso da gramática, Franchi (2006) contribui, indicando que “a tarefa fundamental do trabalho gramatical na escola é propiciar aos alunos oportunidades para operarem sobre a linguagem”, reconhecendo a existência de princípios e regras em todas as variedades linguísticas, bem como o fato de que a criança já chega à escola com perfeito domínio de uma gramática.

Para que esse ensino contextualizado realmente se efetive, tem-se buscado estratégias que incentivem os alunos a refletirem sobre a língua e a usá-la de forma

adequada em diferentes situações comunicativas. Essa abordagem proporciona um aprendizado mais significativo, melhorando não apenas o desempenho dos estudantes, mas a capacidade de compreensão e produção textual. Ademais, essa conscientização sobre a diversidade linguística reflete especialmente no preconceito linguístico presente na sociedade e que, muitas vezes, é sofrido/praticado pelos próprios alunos. A respeito disso, Bagno (2007) aponta que:

a língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação (Bagno, 2007, p. 27).

Somando-se a isso, Bortoni-Ricardo (2004) traz à tona a importância de se abordar as diversas formas de falar presentes na sociedade. Ao reconhecer que a língua é um fenômeno dinâmico, que se transforma e se adapta de acordo com a realidade de seus falantes, a autora propõe que o ensino da língua seja mais flexível e sensível às particularidades linguísticas dos alunos. Além disso, defende que o professor tenha uma abordagem que não incorra em preconceito, ou discriminação em relação a determinados dialetos, ou sotaques. A valorização da variação linguística no ambiente escolar promove uma aprendizagem mais enriquecedora, que respeita a diversidade cultural e linguística presente na sociedade.

É por esse motivo que Vieira (2018) propõe uma metodologia de trabalho com base em três eixos para o ensino de gramática. Segundo a autora, “trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (Vieira, 2018, p. 52). A abordagem da variação linguística faz parte desse trabalho, já que:

às aulas de Língua Portuguesa cabe promover, considerando o continuum da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje (Vieira, 2018, p. 58).

A valorização das diferentes instâncias de variedades linguísticas está refletida no que aqui chamamos documentos oficiais - a saber, PCNs e BNCC.

As diretrizes educacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam os conhecimentos essenciais na formação do aluno. Para os anos finais do Ensino Fundamental, os PCNs trazem como objetivos, dentre outros, (i) conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico; (ii) reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades; (iii) usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

A menção à variedade linguística aparece também na BNCC, já que o documento menciona os objetivos (i) compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos e (ii) empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. Há, ainda, habilidades relacionadas à relação entre as variedades da língua, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

A seguir, trataremos da metodologia adotada, que conta com a análise quantitativa e qualitativa de livros didáticos participantes do PNLD.

Metodologia

Para constituir o *corpus* de análise deste estudo, foram escolhidas três

coleções de livros didáticos de séries finais do Ensino Fundamental das editoras Saraiva, Moderna e Ática. A seleção se deu de forma aleatória, considerando a disponibilidade dos materiais na internet. As coleções, manuais do professor, contam com explicações que visam nortear o professor para as suas práticas utilizando o material e são as seguintes, listadas a partir do ano de publicação:

- i) Editora Saraiva - Conexão e uso, 2018, manual do professor: 6º (356 páginas), 7º (372 páginas), 8º (364 páginas) e 9º ano (404 páginas);
- ii) Editora Moderna - Araribá Conecta, 2022, manual do professor: 6º (372 páginas), 7º (412 páginas), 8º (396 páginas) e 9º ano (404 páginas); e,
- iii) Editora Ática - Teláris essencial, 2022, manual do professor: 6º (324 páginas), 7º (364 páginas), 8º (380 páginas) e 9º ano (380 páginas).

Figura 1 - Exemplos de capas das coleções de livros didáticos analisadas - 6º ano



Fonte: Elaborado pelas autoras.⁴

A partir da seleção dessas doze obras, passou-se à análise das seguintes palavras-chave em cada uma das obras: “variação(ões) linguística(s)”, “variedade(s) linguística(s)” e “preconceito linguístico”.⁵ O objetivo era observar se, quando a palavra-chave era utilizada, estava direcionada ao aluno ou ao professor e, ainda, a qual conteúdo estava ligada.

Além disso, a fim de mapear o tratamento da variação linguística, foram

⁴ As capas ilustrativas estão ordenadas cronologicamente. Essa ordenação não está refletida nos comentários analíticos, visto que o propósito do texto não é fazer uma comparação entre editoras ou (des)prestigiar explicitamente suas obras.

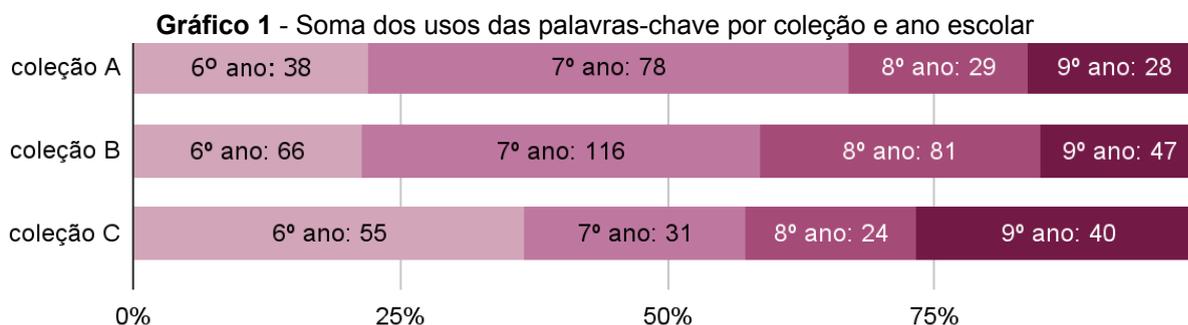
⁵ Os termos “variação”, “variações”, “variedade(s)” e “preconceito” também são mencionados nos livros didáticos sem o adjetivo, mas, em muitos casos, estão ligados a outros fenômenos que não a variação - ex. morfologia flexional ou variação de tamanho de um vocábulo.

selecionados três conteúdos que favoreceriam a sua abordagem: oralidade, concordância nominal e colocação pronominal. Foram registrados a forma com que o conteúdo era apresentado e o tipo de atividade que estava sendo proposta aos alunos.

Análises

Sobre a presença da variação linguística nos LDs

Em relação à *frequência das palavras-chave*, de modo geral, uma das editoras apresenta destaque em relação às demais quanto ao uso das palavras-chave investigadas. Além disso, uma editora opta por abordar esses termos no 6º ano, enquanto as outras duas abordam com mais frequência no 7º ano. A queda no uso dos termos é recorrente no 8º e no 9º ano, embora os fenômenos variáveis sejam abordados ao longo dos quatro anos em todas as coleções.

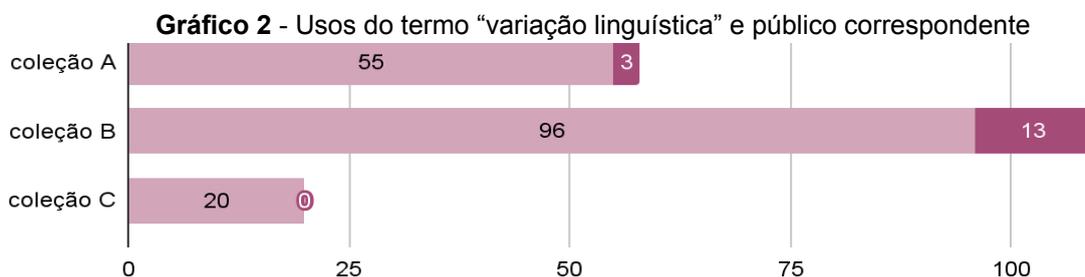


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por meio dessa análise, percebe-se que há uma distinção entre a variação linguística como um conteúdo e o tratamento de fenômenos linguísticos variáveis - o que fica evidente, muitas vezes, nos próprios sumários.

A segunda análise empreendida contabiliza o *direcionamento das palavras-chave* ao longo da obra. As palavras-chave aparecem mais em excertos da BNCC direcionados ao professor, com poucas ocorrências direcionadas aos alunos. O gráfico 2 apresenta uma soma bruta do uso da palavra-chave “variação linguística” e sua respectiva forma de plural, somados os quatro volumes de cada uma das

coleções.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando-se a soma total dos dados, em 91,4% das vezes esse termo é destinado ao professor (171/187) - seja em excertos da BNCC, seja em notas para a abordagem do tema. Índices altos de direcionamento ao professor também são encontrados na análise do termo “variedade linguística”, com 90,2% (211/234) de direcionamento ao professor, e “preconceito linguístico”, com 99,1% (106/107) de direcionamento ao professor.⁶ O direcionamento da discussão sobre variação, portanto, ainda é muito atrelado ao conhecimento do professor.

A respeito dos *condicionadores da variação*, em geral, a análise das três coleções de livros didáticos mostra que há maior foco no registro (formal/informal) e na região de origem do falante.⁷

Em uma das coleções, duas unidades do volume do 6º ano tratam mais especificamente sobre a variação linguística; ali são apresentados inicialmente os fatores condicionantes “situação comunicativa em que o usuário da língua se encontra; região a que o usuário da língua pertence; grupo social das pessoas que utilizam a língua, determinado por idade, profissão, sexo, grau de escolaridade, etc.” (p. 38), e depois explora-se mais diretamente a variação regional. No livro do 8º ano, há também uma unidade voltada à variação histórica. No restante da coleção,

⁶ Chama especial atenção o fato de que a expressão “preconceito linguístico” aparece apenas uma vez para o aluno ao longo de todos os volumes das três coleções.

⁷ Um parecerista anônimo aponta a necessidade de que se verifique também o que acontece quando a variação, puramente, é abordada enquanto tema. Os parágrafos que seguem sintetizam as linhas gerais da abordagem da variação como conteúdo nas coleções analisadas; e, embora não seja possível fazer uma análise detalhada das atividades relacionadas a essas abordagens por limitações de espaço, podemos afirmar que, de maneira geral, compartilham as características pontuadas na análise dos conteúdos selecionados, como a ênfase na variação lexical e exemplos de escrita/literatura.

predomina a motivação “adequação de usos da língua”, como afirmam os autores ao introduzir o tema, nos comentários ao professor: “nesta coleção, ao se focar o conteúdo de variedades linguísticas, a ênfase será dada sobre a noção de adequação de usos linguísticos” (p. 39). A norma-padrão, materializada na gramática normativa, é tratada como “uma das possibilidades de uso da língua, por vezes como escolha dos usuários em situações específicas mais formais” (p. 39). De modo geral, ao longo da coleção são apresentadas breves caracterizações das variantes mais utilizadas no cotidiano, tipicamente após a apresentação dos mesmos conteúdos sob a perspectiva da norma-padrão, reiterando-se que existem formas “comuns no cotidiano”, “bastante empregadas no dia a dia”, mas que devem ser evitadas em “situações mais formais”.

Uma segunda editora analisada, com predomínio de conceitos ligados à variação linguística no 7º ano, apresenta explicitamente a abordagem do registro informal no 6º ano, enquanto a variação histórica, a variação geográfica e a compreensão das variedades linguísticas são abordadas no 7º ano. Essas abordagens, contudo, não passam de práticas de observação e debate entre a turma e não se relacionam com o tratamento dado aos conteúdos que propiciam usos variáveis da língua.

Ainda, em uma terceira coleção analisada, o livro direcionado ao 7º ano, que faz uma maior abordagem da variação linguística, tem também um enfoque mais expressivo no registro formal/informal - que se concentra na proposição de atividades semelhantes àquelas também encontradas nas demais coleções. A abordagem se volta à identificação de diferenças entre textos falados e escritos com maior ou menor grau de formalidade e aos contextos de uso. Nesse ponto, voltado ao aluno, há a seguinte explicação acerca da norma-padrão:

“em situações muito formais de comunicação [...], os interlocutores podem ter de levar em conta a norma-padrão, um conjunto de regras de estilo baseado em autores clássicos da literatura de língua portuguesa e em manuais de gramática, que expressa uma forma ideal de uso da língua. A norma-padrão não chega a ser uma variedade linguística, uma vez que não corresponde ao jeito cotidiano de falar e de escrever de nenhuma comunidade” (p. 289).

Os demais volumes da coleção, assim como a coleção referida anteriormente, voltam-se à motivação “adequação de usos da língua”, isto é, ao grau de monitoramento relativo à maior ou menor formalidade, com práticas que não favorecem a observação sistemática de dados variáveis.

Por fim, quanto ao *nível linguístico da variação*, há maior foco sobre a abordagem da variação lexical. Nas três coleções analisadas, nas unidades mais diretamente voltadas à variação, a ênfase recai especialmente sobre reduções de palavras na oralidade, palavras e expressões regionais, expressões populares, gírias e sotaque. Fenômenos variáveis relacionados à morfossintaxe e sintaxe são abordados em todos os volumes, porém o tratamento da variação nesses casos é incipiente e superficial, voltando-se sempre ao nível de formalidade.

Sobre os conteúdos: oralidade

Os fenômenos de variação na oralidade, em uma das coleções analisadas, limitam-se à observação assistemática: de marcas de oralidade como redução de palavras em textos escritos (*tá, pra*), de marcas de oralidade regional (palavras e expressões) em textos literários como crônicas, cordéis e contos populares, da pronúncia de palavras por falantes de diferentes regiões do país – concentradas nos volumes do 6º e 7º anos. Para além disso, a observação de pronúncias variáveis se volta exclusivamente a recomendações sobre a escrita, chamando a atenção para diferenças entre a escrita e a pronúncia de alguns ditongos (como *amêndoa*, *área* e *espontâneo*) ou para pronúncias orientadas pela gramática tradicional, “aceitas como mais formais” (p. 210), caso de palavras como *ruim, circuito, gratuito, Nobel*.

Na segunda coleção, a abordagem da oralidade se destina aos gêneros orais, como debate, entrevista, podcast, entre outros. Apesar do alto investimento na abordagem da oralidade, não há menção explícita à variação fonético-fonológica, e os exemplos são quase sempre restritos a reduções e marcas dialetais, como a “linguagem sertaneja”, reforçando alguns estereótipos já conhecidos dos alunos.

Na terceira coleção de livros analisada, a abordagem se assemelha àquelas das coleções já referidas, com marcas de oralidade regional em textos literários

como crônicas, cordéis e contos populares – em especial nos volumes do 6º e 7º anos.

As três coleções analisadas apresentam, em cada uma das unidades do livro, uma seção com foco na oralidade, com atividades práticas que visam aprofundar os conhecimentos sobre os gêneros orais e desenvolver aspectos referentes à língua falada (como entonações, pausas, repetições etc.), adequados ao contexto de produção e de circulação, mas com poucas menções a aspectos relativos à pronúncia. Há oportunidades perdidas quanto à abordagem da variação em sala de aula por não haver sistematização das diferenças de pronúncia a partir das observações propostas. Na abordagem da variação regional, há uma delimitação geográfica voltada aos estereótipos, como se todos os membros de uma comunidade de fala utilizassem uma das variantes de forma categórica (exemplo: menções à linguagem sertaneja). Ainda, não é estimulado o reconhecimento das regras subjacentes à variação observada na pronúncia, o que dá ao aluno a ideia de que qualquer “r” pode ter diferentes pronúncias, qualquer “s” pode ser ou não chiado em alguns contextos. Um exemplo está na citação do trecho “a coisa maió do mundo é o grande amô da muié”, em que os apagamentos de “r” em nomes e verbos são tratados da mesma forma.⁸

O predomínio do tratamento baseado na norma-padrão e na escrita é evidente em trechos voltados à pronúncia, o que vai de encontro ao trabalho com a variação diamésica e neutraliza as significativas diferenças entre fala e escrita (Bagno, 2001). Por exemplo, na abordagem de alguns ditongos, não há nenhum comentário sobre os casos de monotongação - processo comum no português brasileiro; pelo contrário, há ênfase na pronúncia da semivogal, ou seja, a pronúncia desses ditongos só é abordada porque tem consequências para a correta acentuação das palavras. Além disso, se as seções são voltadas ao trabalho com a oralidade, é questionável que os exemplos sejam quase todos da escrita/literatura.

⁸ A literatura aponta que a regra variável de apagamento de “r” se aplica a quase 100% dos verbos no infinitivo (ex. amar), mas sua aplicação a nomes (ex. amor) é condicionada por alguns fatores fonético-fonológicos e morfológicos e é pouco frequente em algumas regiões do país (Serra; Callou, 2013).

Concordância nominal

Em uma das coleções, a concordância nominal é abordada no 6º, 7º e 9º anos. O assunto é introduzido sem menção à variação: apresentam-se os determinantes do substantivo e se lê: “Os determinantes que acompanham os substantivos [...] precisam concordar com o gênero e o número desses substantivos. É o que chamamos de concordância nominal” (p. 146). Ou seja: a concordância em gênero e número entre os elementos do sintagma nominal é apresentada como um fato indiscutível e invariável, o que é reiterado no volume do 7º ano, no qual, após atividades como solicitar que os estudantes escrevam um parágrafo descritivo observando a concordância nominal, finalmente aparece a informação de que “há situações no dia a dia em que tanto a concordância verbal quanto a concordância nominal não são empregadas de acordo com as regras da norma-padrão” (p. 234), e que isso pode acontecer “em situações em que a linguagem é menos formal ou mesmo quando se trata de uma escolha com a intenção de proximidade maior com o interlocutor” (p. 234). Os exemplos mobilizados para ilustrar essa variação são de um cordel, sobre o qual se comenta ser uma manifestação de línguas sociais da região em que é comum haver “construções linguísticas em que, por exemplo, as relações de concordância são próprias das coletividades em que se encontram os cordelistas, por vezes diferentes daquelas relações linguísticas previstas na norma-padrão” (p. 235), devendo essa diversidade ser respeitada. A regra variável de concordância nominal não é explorada ou sequer enunciada, e não são propostas atividades sobre a variação.

Por fim, no volume do 9º ano, após novas reiteraões da regra de concordância da norma-padrão, reafirma-se que “na linguagem mais informal, muitas vezes, a concordância não segue as regras estabelecidas pela gramática normativa” (p. 304), novamente sem explicitação da regra variável da concordância e com exemplos retirados de um cordel. A abordagem se encerra com os tradicionais “outros casos de concordância nominal”: adjetivo(s) posposto(s) ao substantivo, adjetivo anteposto a dois ou mais substantivos, e palavras como *meio*, *bastante*, *muito*, *pouco*, *menos*.

Em outra coleção, o destaque maior aos casos de concordância nominal está no 6º e no 7º ano. Durante a apresentação formal dos conteúdos, no 6º ano o fenômeno é tratado de forma categórica, não variável. São comuns as menções a “não cometer erros de grafia ou concordância”, “fazer correções de concordância” ou “há equívocos na concordância”, além de exercícios de reescrita “corrigindo a concordância”. No 7º ano da mesma coleção, há nova abordagem da concordância seguindo as mesmas tendências. São comentados casos em que há sujeito composto, expressões como *meio* e *pouco* ou distanciamento entre núcleo e termos a ele relacionados. Não há nenhuma menção à concordância não padrão.

Na terceira coleção, o destaque em relação à concordância nominal está, em especial, no 6º ano. Neste há uma abordagem formal da concordância, sem explicação sobre regra variável, com exercícios interpretativos que não suscitam reflexão, além de um direcionamento ao professor indicando que o tratamento do fenômeno da concordância será restrito apenas à dimensão morfosintática, sem observar a dimensão textual e sociolinguística. Ao aluno há a seguinte nota:

“nas variedades populares do português falado no Brasil, não há concordância nominal. A indicação do plural é feita por determinantes (ou adjuntos adnominais), como os artigos (definidos e indefinidos), enquanto a palavra determinada permanece inalterada (*as menina; os brinquedo; uns homem*). Esse traço do português popular é muito estigmatizado socialmente. Por isso mesmo, a concordância nominal é a norma, em situações formais de comunicação e na língua escrita” (p. 209).

Trata-se de uma abordagem que, ao invés de combater o preconceito, trazendo a variação linguística como um processo natural, fortalece ainda mais esse estigma. Dissociado a isso e de forma bastante incoerente, em outro momento do livro há uma indicação ao professor com o seguinte ponto:

“o fenômeno da concordância nominal, que deve ganhar destaque na produção de textos falados e escritos que requerem o uso das variedades socialmente valorizadas e/ou da norma-padrão. Entretanto, no português falado do Brasil, principalmente na sua modalidade falada, e mesmo quando utilizado por falantes com alto grau de letramento em gêneros textuais do campo das práticas cotidianas, não é incomum ouvirmos “Os menino doente/ Aquelas coisa chata / Dois pastel quentinho”. Converse com os estudantes sobre esse fenômeno, pedindo a eles que forneçam mais exemplos semelhantes a esses em que a concordância nominal não é realizada, mas o enunciado é perfeitamente aceito pelo interlocutor” (p.

160).

Aqui percebe-se, mais uma vez, que fica delegada ao professor a responsabilidade de abordar pontos de variação que poderiam estar expostos ao longo do livro, direcionados ao aluno - além de atividades reflexivas acerca do fenômeno variável.

Apesar de haver uma vasta análise linguística do tema nos mais diversos contextos de análise (Scherre, 1988), essa variação é pouco contemplada pelos livros didáticos. Também em relação à abordagem da concordância nominal podemos perceber uma série de oportunidades perdidas, a começar pelo fato de que nem todas as coleções abordam a concordância não padrão. Quando há menção à variante não padrão, ainda assim as atividades propostas aos alunos se limitam à prática da regra padrão, muitas vezes reforçando o estereótipo com diretrizes como “corrija a concordância”. Mesmo ao se propor uma reflexão sobre os ajustes realizados, isso é feito de forma assistemática, sem uma verdadeira reflexão. Em nenhuma das coleções é proposto um trabalho mais investigativo, de observação de dados linguísticos, formulação de hipóteses e sistematização das regras variáveis. A seleção dos dados que exemplificam a variante não padrão deixa a desejar; em sua maioria são dados de literatura popular, não havendo observação de dados de fala. A caracterização sociolinguística da concordância nominal como característica das variedades não padrão do português falado no Brasil aparece exclusivamente ao professor. Não há menção a “variação” ou expressões semelhantes ao longo do texto para o aluno – ou seja, a rigor não há uma abordagem da variação.

Colocação pronominal

Na primeira coleção, o conteúdo relativo aos pronomes oblíquos está presente nos volumes referentes ao 6º e ao 9º anos. Inicialmente, após a apresentação do tradicional quadro dos pronomes pessoais retos e oblíquos, apresentam-se os usos dos pronomes oblíquos de terceira pessoa *o(s)*, *a(s)* e suas variações enclíticas *lo(s)*, *la(s)*, *no(s)*, *na(s)*, enfatizando questões ortográficas e de

acentuação. A comparação entre pronomes oblíquos e pronomes retos é tratada em termos de maior ou menor formalidade, com a proposição de uma atividade de pesquisa em jornais, revistas e outros materiais impressos ou falados, a partir dos quais devem ser selecionados pelo menos seis exemplos em que figurem pronomes oblíquos⁹, observando as circunstâncias de uso. Após o compartilhamento dos resultados da pesquisa, os estudantes devem debater se o uso de pronomes oblíquos foi mais comum em algum tipo de situação, se a maioria das pessoas usa-os regularmente e se este uso é mais comum em situações mais informais ou mais formais. É importante destacar que, neste momento, embora algumas das formas abordadas sejam exclusivamente enclíticas, não há nenhum comentário sobre a posição dos pronomes oblíquos em relação ao verbo, o que só acontecerá explicitamente no volume do 9º ano. Após uma comparação entre um texto escrito em português brasileiro e outro em português angolano (no qual predomina a ênclise), são apresentadas as três posições possíveis para os pronomes átonos, enfatizando que a norma-padrão traz orientações “para circunstâncias mais formais de comunicação” (p. 234) e observando que a mesóclise é um uso bastante formal. Propõe-se então uma comparação entre sentenças com colocação enclítica e próclítica para que cada estudante registre a sonoridade que mais lhe agrada.

Em seguida, têm-se as principais regras de colocação conforme a gramática tradicional, iniciando com as palavras atratoras que favorecem a próclise. Após comentários sobre a prevalência da próclise no Brasil e da ênclise em Portugal, afirma-se que, no Brasil, a ênclise é recomendada pela gramática normativa com verbos no imperativo afirmativo e em início de frase. Ao professor, afirma-se que o objetivo da seção é levar os estudantes a “observar a posição do pronome e a conhecer alguns casos em que o emprego é recomendado em situações de linguagem mais formal, comparando as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial” (p. 233), enfatizando que serão destacados apenas os casos mais comuns, “tanto na linguagem informal

⁹ Isso não é explicitado nas orientações, mas depreende-se, pela sequência dos conteúdos e pelas orientações ao professor (“[...] ocorrências de uso dos pronomes oblíquos, como ‘levá-los’, ‘trouxeram-na’, ‘ele o comprou’ [...]”), que os exemplos devem envolver os pronomes oblíquos átonos de 3ª pessoa.

como na linguagem formal, que é dirigida pelas regras da tradição gramatical” (p. 233). Ao longo de toda a seção, os comentários ao professor salientam as características próprias da colocação pronominal no português brasileiro e o fato de que já são aceitas por boa parte dos gramáticos. As atividades propõem identificar os usos de próclise, ênclise e mesóclise em tirinhas e justificar as colocações observadas nestes mesmos exemplos, de acordo com a gramática tradicional.

Assim como na primeira coleção, em outra coleção também encontramos abordagens dos pronomes oblíquos no 6º e no 9º ano. No 6º ano, há muitos trechos dedicados ao uso das formas oblíquas. Há também uma pequena nota no texto do aluno dizendo “os pronomes o, a, os, as passam a -lo, -la, -los, -las quando acompanham formas verbais terminadas em -r, de acordo com a norma-padrão (vendê-la, encontrá-lo, etc.)” (p. 248). Logo após, acrescenta informação sobre um uso variável: “porém, na língua portuguesa do Brasil, as formas -lo, -la, -los, -las são frequentemente substituídas por ele, ela, eles, elas quando acompanham verbos que terminam em -r” (p. 248). Não há nenhum outro exercício de análise ou menção à variação na colocação pronominal.

Na obra do 9º ano, há quatro trechos destinados ao tema: i) colocação pronominal; ii) colocação pronominal no Brasil e em Portugal; iii) colocação pronominal no português coloquial; iv) colocação pronominal em textos do meio digital. O tema é introduzido com o trecho “em português, é possível colocar o pronome oblíquo em diferentes posições na oração. Vamos falar um pouco sobre isso e conhecer que possibilidades são essas.” O encadeamento das quatro seções parte da norma-padrão, apresenta a diferença de uso entre Brasil e Portugal - sem comentários analíticos -, aborda usos coloquiais com o reforço de que “de acordo com a norma-padrão, não se inicia uma frase com pronome átono” e finaliza a abordagem do fenômeno com uma questão investigativa. Essa questão busca analisar qual é a preferência dos internautas ao usar os pronomes átonos junto ao verbo, que parece ser o único momento de uma “abordagem científica” do fenômeno.

Indo ao encontro das demais coleções analisadas, a terceira coleção faz uma abordagem da colocação pronominal no 9º ano. Neste volume, há breves

explicações acerca do uso de próclise, mesóclise e ênclise, com exemplos que seguem a norma-padrão. As explicações são todas iniciadas com: “Segundo a norma-padrão...”, “De acordo com a norma-padrão...” e “Ainda de acordo com a norma-padrão...”. Os escassos exemplos informais não são seguidos de explicações que promovam a reflexão sobre os usos da língua, e a única parte que promove uma abordagem da variação é um excerto de um texto exposto em uma das atividades, mas as perguntas que o seguem voltam-se à interpretação e indicação de exemplos de conhecimento do aluno, mais uma vez sem promover a reflexão.

Percebe-se três trechos destinados ao tema: i) colocação pronominal; ii) colocação pronominal no Brasil; iii) colocação pronominal no português coloquial. Este último ponto relacionado apenas aos textos voltados ao professor, com orientações a serem dadas aos estudantes: “na modalidade falada, é comum não usarmos o pronome pessoal oblíquo depois do verbo, como ocorre em “manter elas”, e também iniciarmos orações com pronomes oblíquos átonos, como ocorre, por exemplo, em enunciados como “Me sinto tão bem hoje” (p. 156). Há, ainda, a seguinte indicação acerca das pretensões dessa seção: “As gramáticas apresentam muitos casos relativos ao assunto da colocação pronominal. Espera-se que os estudantes possam compreender e dominar os usos mais frequentes, relacionando-os aos graus de formalidade do discurso, sabendo distinguir quais deles são os mais adequados para cada situação de uso da língua” (p. 155), mas o próprio volume se mostra incoerente nesse aspecto, uma vez que não explora os diferentes graus de formalidade, nem na exposição do conteúdo, nem nas atividades propostas.

Nas três coleções analisadas, há oportunidades perdidas, já que a abordagem parte da norma-padrão e, por vezes, ignora tendências de colocação pronominal presentes no uso já apresentadas pela literatura (Lobo, 1992). Em função da habilidade (EF09LP10), que tem o objetivo de comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial, há maior tratamento científico das variedades linguísticas. Porém, por vezes as obras são incoerentes: em trechos dedicados ao professor, há sugestões de que no português do Brasil a próclise é cada vez mais utilizada; enquanto isso, é

dito ao aluno que “de acordo com a norma-padrão, usa-se o pronome após o verbo no início de orações”.

Considerações finais

Em resposta à questão 1, que visa compreender como se dá a presença da variação linguística nos livros didáticos analisados, os resultados mostram que: (i) o tratamento da variação se concentra em um ano específico, a depender da coleção; (ii) as palavras-chave aparecem mais em excertos da BNCC direcionados ao professor, com poucas menções direcionadas aos alunos; (iii) dentre os condicionadores da variação, há maior foco no registro (formal/informal); (iv) há maior foco na variação lexical.

Sobre a questão 2, a respeito da abordagem dos conteúdos que favoreceriam o tratamento da variação, a apresentação dos conteúdos parte da norma-padrão e, de modo geral, as atividades não favorecem uma discussão produtiva sobre usos variáveis.

De modo geral, os fenômenos variáveis só têm espaço como instrumental à escrita de prestígio ou como “contraponto” à norma-padrão: não há observação sistemática, não há, de fato, um tratamento da variação. Essa observação se aplica aos três fenômenos observados e às três coleções analisadas. Sob esse ponto de vista, pode-se questionar se as coleções atendem efetivamente a competência 4 de língua portuguesa estabelecida na BNCC, especialmente em sua parte inicial: “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”.

Outra questão diz respeito à forma de apresentação dos fenômenos variáveis: parte-se de uma sistematização da norma-padrão para depois apresentar os “usos do dia a dia”. Não se parte do conhecimento prévio do aluno, da explicitação das regras que ele já domina, para uma observação das variantes de prestígio e posterior sistematização das diferenças entre variedades. O “roteiro” parece ser sempre o mesmo: apresentação das “recomendações” ou da “regra geral” da

gramática tradicional sobre a norma-padrão para uso em situações mais formais¹⁰; observação superficial sobre os usos efetivos no dia a dia; recomendações quanto ao preconceito linguístico e reforço da necessidade de seguir a norma-padrão em situações mais formais/monitoradas. Em alguns casos, como a concordância nominal, a “regra geral” é reiterada repetidas vezes ao longo dos volumes, para depois se comentar sobre o “uso cotidiano”.

Concluimos que a abordagem das coleções analisadas é incipiente, já que a variação linguística aparece, muitas vezes, desatrelada de tarefas que permitam a elaboração de hipóteses sobre as regras variáveis ou, ao menos, a observação de manifestações da variação em dados linguísticos. O tratamento dado aos fenômenos variáveis tende ao tradicional, ficando a variação relegada a observações periféricas; e o direcionamento da discussão sobre variação ainda é muito atrelado ao conhecimento do professor. Em síntese, há vislumbres do que poderia ser um trabalho bem-sucedido com variação, mas ainda predominam as oportunidades perdidas.

Referências

- ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

¹⁰ Mesmo quando o fenômeno sabidamente não é condicionado por fatores relacionados ao monitoramento estilístico.



BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C.. *Português* - [6, 7º, 8º e 9º ano]. Projeto Teláris. Manual do Professor - São Paulo: Ática, 2022.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Português: conexão e uso* [6º, 7º, 8º e 9º ano]. 1º edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “Gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.

GUY, G. R. Variation in the group and the individual: the case of final stop deletion. In LABOV, W. (ed.), *Locating language in time and space*. New York: Academic Press. 1–36, 1980.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOBO, T. *A colocação dos clíticos em Português: duas sincronias em confronto*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.

MODERNA, Editora. *Araribá Conecta – Português* [6, 7º, 8º e 9º ano]. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

SERRA, C; CALLOU, D. *A interrelação de fenômenos segmentais e prosódicos: confrontando três comunidades*. Textos Selecionados do XXVIII Encontro Nacional da APL – Universidade do Faro (Algarve-Portugal), 2013.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2000.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018. 180 p.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Trad. de M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Recebido em: 15 nov. 2023.
Aprovado em: 13 dez.2023.

ULRICH, C. W.; MAZZAFERRO, G. T.; SIMIONI, L.
Oportunidades perdidas: uma análise da variação linguística em livros didáticos

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

Entretextos, Londrina, v. 23, n. 3, p. 06-27, 2023.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

O ensino de português e a problemática abordagem da variação linguística em livros didáticos

Teaching Portuguese and the problematic approach of linguistic variation in textbooks

La enseñanza del portugués y el abordaje problemático de la variación lingüística en los libros de texto

Pedro Henrique Souza da Silva¹

 0009-0006-1532-9839

Marcelo Rodrigues de Lima²

 0000-0001-7318-9148

Adriane Teresinha Sartori³

 0000-0002-9536-3642

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar o tópico “variação linguística” em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, aprovados no Plano Nacional do Livro Didático 2021. Para realizar a análise, apresentamos pressupostos do ensino de língua portuguesa a partir dos anos 1980, sobretudo Geraldi (2002) e Soares (1986), com destaque para a entrada da concepção de gênero discursivo (Bakhtin, 2003) no final do século passado. Propomos uma análise qualitativo-interpretativista, pelo viés da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 1994, 2006, 2022), realizando um estudo documental, no qual os sete livros aprovados constituem o material selecionado. Os resultados apontam para a presença do tópico “variação linguística” em todos os livros, bem como aspectos ligados a preconceito linguístico. No entanto, a concepção de língua como interação social, consagrada nos estudos de gêneros discursivos, parece não contemplar o referido tópico, apresentado por atividades atreladas à avaliação do uso linguístico, as quais acabam por enfatizar concepções tradicionais de língua. Por fim, defendemos o ensino do português brasileiro como centro do trabalho pedagógico, a partir da metáfora do “roçado linguístico”, abandonando, assim, a noção de “adequação linguística” para assumir o “esperançar” (Freire, 2020) do “agonismo” (Foucault, 2011), para nós, “agonismo linguístico”.

PALAVRAS-CHAVE: variação linguística; livro didático; ensino de português brasileiro.

ABSTRACT: This work aims to analyze the topic “linguistic variation” in Portuguese

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG). Bolsista CAPES. E-mail: phssilva6@gmail.com.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG). Bolsista CAPES. E-mail: marcelorlima@outlook.com.br.

³ Doutora em Linguística Aplicada pelo IEL/Unicamp, professora da Faculdade de Letras /UFMG. E-mail: adriane.sartori@gmail.com.

language textbooks for secondary education, approved in the National Textbook Plan 2021. To carry out the analysis, we highlight assumptions of Portuguese language teaching from the 1980s onwards, especially Geraldi (2002) and Soares (1986), with emphasis on the entry of the concept of the discursive genre (Bakhtin, 2003) at the end of the last century. We propose a qualitative-interpretivist analysis, from the perspective of Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 1994, 2006, 2022), carrying out a documentary study, in which the seven approved books constitute the selected material. The results point to the presence of the topic “linguistic variation” in all books, as well as aspects linked to linguistic prejudice. However, the conception of language as social interaction, established in studies of discursive genres, does not seem to include the aforementioned topic, presented by activities linked to the evaluation of linguistic use, which end up emphasizing traditional conceptions of language. Finally, we defend the teaching of Brazilian Portuguese as the center of pedagogical work, based on the metaphor of the “*roçado linguístico*”, thus abandoning the notion of “linguistic adequacy” to assume the “hope” (Freire, 2020) of “agonism” (Foucault, 2011), for us, “linguistic agonism”.

KEYWORDS: linguistic variation; textbook; teaching Brazilian Portuguese.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar el tema “variación lingüística” en los libros de texto de lengua portuguesa para la educación secundaria, aprobado en el Plan Nacional de Libros de Texto 2021. Para realizar el análisis, destacamos suposiciones de la enseñanza de la lengua portuguesa a partir de la década de 1980, especialmente Geraldi (2002) y Soares (1986), con énfasis en la entrada del concepto de género discursivo (Bakhtin, 2003) a finales del siglo pasado. Proponemos un análisis cualitativo-interpretivista, desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 1994, 2006, 2022), realizando un estudio documental, en el que los siete libros aprobados constituyen el material seleccionado. Los resultados apuntan a la presencia del tema “variación lingüística” en todos los libros, así como aspectos vinculados al prejuicio lingüístico. Sin embargo, la concepción del lenguaje como interacción social, establecida en los estudios de géneros discursivos, no parece incluir el tema antes mencionado, presentado por actividades vinculadas a la evaluación del uso lingüístico, que terminan enfatizando las concepciones tradicionales del lenguaje. Finalmente, defendemos la enseñanza del portugués brasileño como centro del trabajo pedagógico, a partir de la metáfora del “*roçado linguístico*”, abandonando así la noción de “adecuación lingüística” para asumir la “esperanza” (Freire, 2020) del “protagonismo” (Foucault, 2011), para nosotros, “protagonismo lingüístico”.

PALABRAS CLAVE: Variación lingüística; Libro de texto; Enseñanza del portugués brasileño.

Para iniciar a prosa...⁴

Com o devido pedido de benção à Vanda Machado (2006), (re)contamos uma narrativa do povo *Iorubano*, registrada em sua tese; a história será, pois, o diapasão de nossas reflexões acerca da presença da variação linguística nos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD 2021).

Esse povo nos conta que, em tempos remotos, existia uma única verdade no

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



mundo, de maneira que entre o *Orun* (céu) e *Aiyê* (terra) havia um espelho, com isso todos os aspectos do primeiro eram refletidos no segundo. Os sujeitos viventes não duvidavam de qualquer acontecimento, já que imperavam verdades absolutas, por isso era necessário todo o cuidado para que o espelho não fosse quebrado. Vivia, neste tempo, uma jovem chamada *Mahura*, que trabalhava ajudando sua mãe a pilar os inhames; um dia, contudo, movendo a mão do pilão com bastante força, a jovem quebrou o espelho ao lançar a mão descontroladamente para cima. Envergonhada, *Mahura* procurou *Olorun* (Deus) para se desculpar. Para a própria surpresa, o encontrou mansamente deitado à sombra de *Iroko* (árvore sagrada), de onde disse que a partir daquele acontecimento não existiria mais uma única verdade, de sorte que, pelo mundo, quem encontrasse um pedaço do espelho estaria diante de uma verdade do mundo, dado que o fragmento refletiria somente o território de onde se observa (Machado, 2006, p. 34).

Nesse sentido, enunciamos, neste artigo, uma (im)possível verdade sobre a noção de língua(gem). Dessa maneira, nós, pesquisadores da Linguística Aplicada, escolhemos esse lugar teórico-prático-reflexivo para produzir nossas análises acerca da presença da variação linguística em livros didáticos. Entendemos, portanto, que o conhecimento não deve ficar restrito-limitado-presos a campos teóricos, de maneira que escolhemos trabalhar de forma indisciplinar (Moita Lopes, 1994, 2006, 2022).

A língua(gem) nas aulas de português

O ensino de língua portuguesa se institui como disciplina nos fundamentos da gramática tradicional. No nosso país, a tradição começa a ser questionada sobretudo a partir de meados dos anos 1950, não por acaso, quando os negros pobres pressionam o Estado para que tenham acesso à escola, sua única possibilidade de ascensão social em uma das nações mais desiguais do mundo. A pressão pelo direito à educação formal amplia o acesso às salas de aula; a escola, porém, não sabe o que fazer com as diferentes culturas e os diferentes falares dos alunos agora sentados nos seus bancos.

Na área de linguagens, a pergunta central “o que significa ensinar língua

portuguesa?” ganha centralidade nas discussões. Não faltaram tentativas de respostas para ela. Uma delas foi dada nos anos 1980 – não podemos nos esquecer do período da ditadura militar, que cerceou a produção e a divulgação de conhecimento no nosso país –, mais especificamente em 1984, por pesquisadores da Unicamp que, ao ouvir professores em cursos de formação, lançam “O texto na sala de aula” (Geraldi, 2002), estabelecendo a “virada pragmática”. Para esse grupo, a questão central é a concepção de língua(gem) que subsidia o trabalho docente. Fundamentalmente, três concepções foram apontadas e estavam diretamente relacionadas às correntes dos estudos linguísticos: (i) a gramática tradicional; (ii) o estruturalismo saussureano e o gerativismo chomskyano; e (iii) a linguística enunciativa.

Geraldi (2002, p. 41) assim apresenta as concepções de linguagem:

- A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala.

No interior da terceira concepção de linguagem, o autor estabelece que a aula de língua portuguesa se volte para práticas – já que se trata de aprendizagem através da prática, não através de teorias linguísticas – de leitura, de produção de textos e de análise linguística. Assim, na aula de língua portuguesa, devemos ler, escrever e refletir/analisar o uso da língua, já que ela [a língua] “só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução” (Geraldi, 2002, p. 42).

O autor, após definir as três concepções de linguagem, discorre sobre o processo de democratização da escola e suas relações com o ensino, além de tentar responder à questão-subtítulo de seu capítulo: “Dominar que forma de falar?”

(Geraldi, 2002, p. 44). Partindo da concepção plenamente aceita de que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a sua qualidade intrínseca, porque fatores históricos, econômicos e políticos determinaram essa escolha, esse pesquisador afirma que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio do dialeto padrão, sem a depreciação da forma de falar predominante de sua família e/ou dos grupos sociais dos quais participam.

Outro texto muito significativo, lançado nesse mesmo período, foi escrito por Magda Soares (1986) e intitulou-se “Linguagem e escola: uma perspectiva social”. Nesse livro, a autora analisa os problemas que determinam o fracasso escolar, marcado pela evasão e repetência dos alunos pertencentes às classes populares. Para ela, a incompetência é da escola e grande parte da responsabilidade pelo que ocorre deve ser atribuída a problemas de linguagem:

O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (Soares, 1986, p. 6).

Para investigar esse conflito, a autora identifica três explicações: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais.

A primeira se sustenta na ideia de que a escola é igual para todos, oferece “igualdade de oportunidades [...] o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um” (Soares, 1986, p. 10). As diferenças individuais determinariam o fracasso na escola, visto ser papel dessa instituição selecionar os mais capazes, os mais dotados para ir para o ensino médio ou para o curso superior. Para isso, participa das tarefas da escola a divisão das turmas em “fortes” e “fracas” em nome de um melhor atendimento às diferenças “normais/naturais” de rendimento escolar. De acordo com Soares (1986), a evidência de que as diferenças não eram apenas individuais, mas entre grupos de indivíduos, entre pobres e ricos, entre sujeitos economicamente privilegiados e desfavorecidos faz surgir a segunda explicação, a ideologia da deficiência cultural.

Essa segunda corrente localiza no ambiente pobre, em estímulos culturais e

em situações de interação e comunicação, o centro da explicação. Como afirma a autora, os que propõem essa explicação não criticam “a estrutura social responsável pela desigualdade social [...], ao contrário, defendem a ‘superioridade’ do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a ‘pobreza cultural’ do contexto em que vivem as classes dominadas” (Soares, 1986, p. 13).

A constatação de que não há culturas superiores e inferiores, ricas e complexas, pobres e menos complexas, mas culturas diferentes, fez surgir a terceira explicação, a ideologia das diferenças culturais. Essa teoria se sustenta na concepção de que cada grupo social tem a sua própria cultura e em sociedades urbanas, especialmente, convivem vários grupos sociais que se articulam, trocam saberes, coexistem na satisfação de necessidades, por isso pode-se falar em culturas, no plural. No entanto, a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, nas palavras da autora, assume e valoriza a cultura das classes dominantes:

[...] assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa. Não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente, como afirma a ideologia das diferenças culturais. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências (Soares, 1986, p. 16).

Sendo a linguagem um produto cultural e o principal instrumento para sua transmissão, Soares identifica o confronto e a comparação entre os usos da língua no valor social atribuído às diferentes culturas o centro da explicação do fracasso escolar das classes populares. O pressuposto dos estudos da Sociolinguística de que não há linguagem inferior ou deficiente, embora sejam diferentes, o que comprova a existência de variáveis linguísticas, torna-se, então, o pilar sobre o qual a autora ergue a defesa para um bidialetalismo, reconhecendo a necessidade de

que as camadas populares não “substituem” o seu dialeto de classe, mas “acrescentem” o dialeto de prestígio como mais uma possibilidade de interação social (discursiva).

Essas ideias seminais foram ampliadas em textos posteriores, sobretudo por autores ligados à Sociolinguística variacionista, entre eles, Bagno (2004, 2015, 2017, 2019), e à Sociolinguística educacional, como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2021).

Mudando o foco de análise de textos científicos para documentos oficiais, temos fatos importantes no ensino de língua portuguesa. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, apresenta e dá visibilidade à expressão “gênero textual ou discursivo” como objeto de ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, de 2018, não rompe com essa orientação, ao contrário, a aprofunda, no sentido de sugerir inúmeros gêneros que devem ser estudados na aula de língua portuguesa.

A origem da expressão “gêneros discursivos” está nos textos produzidos pelo grupo russo que tem em Bakhtin (2003) e em Volóchinov (2017) os dois autores mais significativos. O segundo contrapõe-se à concepção de língua proposta por Saussure, por se tratar de um sistema estável, imutável, abstrato e idealizado. O autor russo define, então, que a realidade efetiva da língua é “o acontecimento social da interação discursiva” (Volóchinov, 2017, p. 229). Nessa perspectiva, o método de análise da língua deve ser “sociológico”, deve partir da organização econômica da sociedade em direção às formas típicas de interação discursiva (os gêneros) e, finalmente, às formas específicas da língua, essa sempre compreendida como social e ideológica.

Embora não tenha produzido um trabalho de análise da língua, apenas estabelecido suas bases, o grupo russo não deixou de pincelar aspectos muito caros a uma abordagem sociolinguística, como, o valor de “autoridade” de alguns discursos “em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive” (Bakhtin, 2003, p. 294), e também a necessária percepção do destinatário pelo falante ao dirigir-lhe à

⁵ Vale lembrar que a BNCC foi imposta via Medida Provisória, pós-Golpe de 2016, durante o Governo Temer.

palavra (Bakhtin, 2003, p. 302).

Seguindo o exercício de estabelecer uma linha temporal daquilo que pode ser entendido como pontos de virada para o ensino de língua portuguesa, podemos citar também a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na década de 1980, contudo, ainda sem uma intervenção do Estado na avaliação da qualidade dos materiais. Anos mais tarde, na década de 1990, por meio da elaboração do “Guia de livros didáticos”, as instituições públicas de ensino superior começam a selecionar os volumes (González, 2015).

Dados alguns pressupostos contextualizadores do ensino de língua portuguesa, definimos agora uma orientação metodológica para, na sequência, procedermos à análise das obras.

Caminhos metodológicos

Neste artigo, propomos uma análise qualitativo-interpretativa, pelo viés da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 1994, 2016, 2022), do fenômeno “variação linguística” – ou do objeto de conhecimento “variação linguística”, como menciona a BNCC – nos livros didáticos de língua portuguesa, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD 2021) e disponibilizados no “Guia Digital PNLD 2021 – Obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas”⁶, para análise e escolha dos professores da educação básica. Trata-se, assim, de análise documental que tem as sete obras como material selecionado. Como nosso objetivo não é tecer críticas direcionadas aos livros, de forma individualizada, ou valorar a qualidade das obras, mas verificar como esses instrumentos pedagógicos – por vezes, únicos utilizados pelos professores em sala – orientam as discussões sobre a variação linguística, optamos por nos referir a eles por meio de códigos: de LD1 a LD7⁷.

⁶ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio. Acesso em: 10 set. 2023.

⁷ São eles: *Interação Português*, de Graça Sette *et al.*, São Paulo, Editora do Brasil, 2020; *Multiversos – Língua Portuguesa*, de Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda, São Paulo, FTD, 2020; *Se Liga nas Linguagens – Português*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, São Paulo, Moderna, 2020; *Ser Protagonista – A Voz das Juventudes – Língua Portuguesa*, de Andressa Munique Paiva, São Paulo, Edições SM, 2020; *Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social*, de Fernanda Pinheiro Barros *et al.*, São Paulo: Ática, 2020; *Práticas de Língua Portuguesa*,

Para a descrição e investigação do material, fizemos *download* dos livros em formato pdf. Escolhemos essa opção devido à possibilidade de usar recursos de busca nos documentos a partir de termos específicos.

No primeiro momento, analisamos os sumários, a fim de responder aos seguintes questionamentos: a expressão “variação linguística”, ou expressões similares, aparece no sumário? Se sim, no título de unidade/capítulo ou em uma seção? No segundo momento, analisamos como a variação linguística é discutida nos capítulos/seções. Orientamo-nos pelas seguintes questões: como é apresentado e/ou problematizado o fenômeno variação nos capítulos/seções? De que forma as discussões sobre variação linguística contribuem para a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua? Há problematizações em relação ao tratamento dado à variedade linguística considerada de prestígio e às variedades estigmatizadas? Há discussões a respeito de “preconceito linguístico”? Por fim, propomos reflexões acerca de possibilidades de discussão sobre variação linguística nas aulas de português.

A apresentação da variação nos livros didáticos

A partir da análise realizada para responder às questões apresentadas na seção anterior, buscamos enfocar alguns aspectos que consideramos importantes e que foram (ou não) recorrentes nos livros didáticos do PNLD 2021. Trata-se de análise qualitativa, como definimos anteriormente, porém alguns dados quantitativos são necessários, inclusive para que possamos verificar aspectos reiterados em todas as coleções e específicos de um ou mais exemplares.

Variação: objeto de conhecimento presente em livros didáticos

Nosso primeiro movimento de análise foi verificar a inclusão ou a ausência da expressão “variação linguística”, ou similares, nos sumários dos livros didáticos (LD)

de Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura; José Hamilton Maruxo Júnior, São Paulo, Saraiva, 2020; Linguagens em Interação: Língua Portuguesa, de Juliana Vegas Chinaglia, São Paulo, Moderna, 2020.

analisados. Constatamos que 4 livros dedicam uma seção específica para a discussão, a saber: LD1, LD2, LD3 e LD4. O exemplar LD1 apresenta a seção “Variação linguística e preconceito”; o LD2 trabalha esse objeto de conhecimento no espaço “#paraexplorar: variações linguísticas”; o LD3, no capítulo “Análise linguística e semiótica”, traz a seção “Infográfico: por dentro da Variação linguística”; por seu turno, o volume LD4, no capítulo “Protestos rimados: marcas da juventude”, apresenta reflexões intituladas como “Variação linguística e lugar de fala”.

Apesar de não haver seções ou capítulos específicos sobre variação linguística nas obras LD5, LD6 e LD7, foi possível identificar algumas atividades relacionadas à temática, sempre em espaços dedicados à análise linguística/semiótica. Por exemplo, o LD5 discute a variação nos usos dos pronomes “tu” e “você”; o LD6 apresenta, no exercício “Prática de análise linguística”, reflexões sobre as diferenças de registro formal e informal; e o LD7 também traz a temática em exercícios de análise linguística.

Portanto, mesmo os livros didáticos que não dedicam uma seção intitulada “variação linguística” abordam essa temática, de forma mais aprofundada ou mais superficial. A nosso ver, esse fato está diretamente vinculado à constatação de que o livro produzido é uma resposta aos editais de elaboração e de avaliação do PNLD, pois, como afirma Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Nessa perspectiva, vale lembrar que, para que as obras sejam aprovadas, precisam contemplar duas habilidades da BNCC, diretamente relacionadas à variação linguística, a EM13LP09 e a EM13LP10⁸.

Dessa forma, consideramos que a apresentação desse tópico em todos os LD está ligada à exigência de aprovação do material e também à maneira como a

⁸ “EM13LP09 - Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola”; e “EM13LP10 - Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 507-508).

BNCC sistematiza os quatro eixos centrais para o ensino de Língua portuguesa, a saber: Leitura de Texto, Produção de Texto, Oralidade e Análise linguística/semiótica. As obras apresentam, como tendência, a discussão sobre “variação Linguística” no eixo Análise linguística/semiótica.

Variação: caracterização do fenômeno

Todos os livros didáticos conceitualizam a língua como algo dinâmico, em constante transformação, como um conjunto de variedades, entretanto, somente o LD7 apresenta uma definição de variação linguística, em destaque, por meio de um box: “Variação linguística é a multiplicidade de modos de falar uma língua, que se observa em níveis enunciativos e linguísticos” (LD7, p. 24). Apesar de não apresentar uma explicação sobre variação linguística, o LD5 traz em suas orientações específicas ao professor:

Antes de pedir aos estudantes que respondam às questões, converse com eles sobre aquilo que já aprenderam sobre o fenômeno da variação linguística, incentivando-os a ativar seus conhecimentos prévios. É importante que eles compreendam a natureza viva e dinâmica da língua, que muda ao longo do tempo e varia de acordo com aspectos regionais, sociais, ocupacionais, etários etc. A abordagem de variedades estigmatizadas deve sempre ter como objetivo final o combate a qualquer tipo de preconceito linguístico. (LD5, p.

Nos livros analisados, o fenômeno da variação linguística é apresentado por meio de abordagem já consagrada em estudos sociolinguísticos, isto é, reforça-se a existência da variação diastrática, diatópica e diacrônica – sem a utilização desse conjunto de nominalizações. Em outras palavras, todos os LD retratam a variação como fenômeno complexo que envolve aspectos sociais, geográficos e históricos. Palavras que entraram em desuso, palavras que variam de acordo com a região do país, palavras que estão na boca de diferentes grupos sociais são expostos nos diferentes livros para corporificar o fenômeno da variação. Igualmente, todos os exemplares fazem menção à expressão “preconceito linguístico”, embora ainda precisemos avançar – e muito – em uma educação linguística ampla que combata a discriminação pela utilização da língua, a partir da constatação de 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” (Gnerre, 1991, p. 6-7). Não se trata, portanto, de uma discriminação apenas linguística.

Variação: adequação x inadequação / formalidade x informalidade

É corrente nos livros analisados o estabelecimento de relações entre usos adequados e inadequados ou usos mais formais ou informais da língua. Essas relações são analisadas, frequentemente, pela “metáfora da roupa”, a partir da regra de etiqueta que estabelece os usos de vestimentas de banho na praia e ternos em escritórios. Por exemplo, na charge a seguir, retirada de um dos livros em análise, vemos um cenário de praia e nele um homem loiro, branco, de terno e gravata, segurando uma prancha ao lado do corpo e produzindo uma linguagem rebuscada para avaliar as águas do mar e a possibilidade de surfar. O jovem a seu lado está de calção de banho e direciona seu olhar ao mar, sem pronunciar uma única palavra, sugerindo silêncio, indiferença ou não compreensão da fala do engravatado.

Figura 1 – Atividade em livro didático

3. Observe esta outra charge.



- O registro escolhido pelo personagem à esquerda é adequado à situação? Por quê?
- A forma como esse personagem foi caracterizado graficamente reforça sua resposta ao item a? Explique.

Fonte: Graça Sette *et al*, 2020, p. 32.

Na atividade, o estudante deve responder se o uso da variedade linguística é adequada à situação, sendo induzido a fazer uma interpretação que não leva em conta o estilo do gênero. Parece ser convidado a avaliar a situação como se não houvesse uma produção autoral que pudesse, inclusive, provocar o riso. Além disso, os autores operam com uma concepção bastante restritiva de adequação linguística, visto que, na vida concreta de todos nós, é perfeitamente possível que alguém com privilegiado *status* socioeconômico possa, por exemplo, sair do escritório para encontrar um amigo para surfar. Na esteira desse pensamento, o uso de linguagem rebuscada por um falante pode ser proposital quando em análise as relações (de poder) estabelecidas entre enunciador/enunciatário. Enfim, nas práticas languageiras, “fazemos” muito mais com a língua do que os manuais buscam descrever e a concepção de adequação pode revelar o caráter altamente conservador com que se avalia o uso da língua, acabando por sugerir o “certo” e o “errado” nas (e para) as diversas situações sociais (e discursivas).

Bakhtin (2003, p. 282), ao conceber que “falamos apenas através de determinados gêneros, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”, afirma que “em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa” (Bakhtin, 2003, p. 282). Podemos inferir, então, que a concepção de gênero põe em xeque essa avaliação proposta de adequação e inadequação, visto que nenhum falante é inadequado ou utiliza inadequadamente a língua, ao contrário, participa, conforme Bakhtin, de forma segura e habilidosa de práticas discursivas, embora, em termos teóricos, possa “desconhecer inteiramente a sua [dos gêneros] existência” (Bakhtin, 2003, p. 282).

Nesse horizonte, a análise das práticas sociais discursivas – o conceito de gênero discursivo é importante aqui – põe em suspenso os limites com que as concepções de adequado/inadequado são trabalhadas nos livros didáticos, de sorte que a complexidade dos acontecimentos sociais transgride a concepção limitante. Borrando as fronteiras do que é entendido como adequado/inadequado, formal/informal, tomemos como exemplo o caso de um jovem professor universitário que, em suas práticas languageiras, utiliza gírias com seus educandos. Ou ainda, um brasileiro com pouquíssima escolaridade – como tantos, a quem foi negado o direito

de se tornar um “poliglota” na própria língua – que conversa com o gerente do seu banco. Nessa situação, estará utilizando a sua variedade linguística de forma inadequada? Estará em uma situação de informalidade? Onde está o formal ou o informal, o adequado ou inadequado dessas situações? Podemos reduzir tais acontecimentos sociodiscursivos a essas dicotomias? Em perspectiva mais vertical, em que medida essas análises se conformam à “norma” social capitalista?

Variação: variedades linguísticas e(m) gêneros literários

Gêneros literários também têm sido utilizados, em livros didáticos, para discutir a questão da variação linguística. No LD5, por exemplo, o poema “Vício na Fala”, de Oswald de Andrade, é apresentado para que o aluno resolva a seguinte questão: “Oswald de Andrade usa a ironia para criticar por meio do humor. Como esse recurso aparece nos poemas ‘Erro de português’ e ‘Vício na Fala’?” (p. 106). Para os autores do livro didático, a crítica do poeta está vinculada à questão humorística do uso de uma variante linguística. As atividades, conforme propostas pelos autores, nos levam a refletir sobre algumas problemáticas: não há o reforço ao estigma social do falar dos sujeitos desfavorecidos economicamente ao vincular a língua(gem) a humor? Não se está utilizando o texto literário apenas como pretexto para “ensinar” variação linguística? O texto literário está sendo visto como criação artística?

Essa perspectiva naturaliza um lugar essencial para variação linguística: a literatura (em sentido amplo), que pode apresentar a produção oral de diversos grupos sociais. É a literatura que tem permissão para usos criativos e inovadores da linguagem. Na literatura, isso se dá pela crença na licença poética; fora dela, pela crença na informalidade, na inadequação, no “erro”.

Variação: língua portuguesa e os “pluricentros”

A abordagem da variação linguística realizada nos livros didáticos é essencialmente intra-país, ou seja, trata-se de analisar a língua portuguesa falada

no interior do Brasil. No entanto, o LD2 e o LD7 fazem uma abordagem mais ampla do complexo fenômeno da variação linguística, jogando luz à questão de o português ser falado em outros países. Esse aspecto é importante para que o estudante discuta, por um lado, o processo de colonização que atingiu o Brasil e alguns países africanos, mais especificamente por qual motivo falamos português no nosso território; por outro, a construção histórica do conceito de língua oficial em prol da efetivação da ideia (imaginária) de Estado-Nação, pois, como afirma Faraco (2023, p. 34),

Todas as línguas são heterogêneas e a unidade é, antes de tudo, uma percepção não apenas fundada em fatores linguísticos como tais, mas principalmente em fatores de um amplo imaginário sociocultural. Participam da construção da ideia de unidade da língua um núcleo estrutural comum e um léxico básico compartilhado. Mas, acima de tudo, uma construção imaginária que, de certa forma, minimiza ou mesmo esconde a diversidade. Essa construção imaginária é resultado de complexos processos históricos, políticos e socioculturais.

É nessa perspectiva que o autor analisa o português como uma língua a que se pode aplicar o qualificativo de pluricêntrica, ou seja, “é uma língua para a qual há mais de uma norma nacional padronizada e mais de um centro linguístico-cultural de referência” (Faraco, 2023, p. 35). Segundo o autor, o português tem dois centros de referência tradicionais e consolidados: Portugal e Brasil. A constatação da não gestão política centralizada dos dois centros propicia reflexões importantes realizadas pelo autor, tanto da falta de dicionários e gramáticas que abarquem as línguas faladas nos dois centros quanto da falta de compreensão do português utilizado por estudantes brasileiros nas universidades de Portugal, por exemplo. A questão é bastante complexa e não pode ser reduzida a diferenças linguísticas; são relações de poder (entre países) que têm na língua apenas mais uma arena de disputas.

Apenas em LD2 e LD7 há a constatação do fenômeno da internacionalização da língua portuguesa. A abordagem, entretanto, resume-se em apresentar mudanças de léxico e marcadores conversacionais, caracterizando os falares dos vários países de língua portuguesa.

Sob nosso ponto de vista, essa discussão poderia avançar no sentido de apresentar outras ideologias linguísticas para rebater o discurso de unidade da

língua portuguesa. Trata-se de reconhecer as relações de colonizado x colonizador, de maneira a valorizar os “pedaços de língua” (Moita Lopes, 2022, p. 33) que são constituintes da resistência frente ao poder. Nesse sentido, um deslocamento se faz necessário: ao invés de se pensar em pluricentros na relação entre países, fazemos o convite a pensarmos coletivamente na ideia dos pluricentros concebidos a partir de sujeitos em relação.

Algumas reflexões emergentes da análise

A presença da questão da variação linguística em livros didáticos é essencial para que possamos desconstruir a visão de existência de uma única língua portuguesa, normalmente a que é apresentada em gramáticas, constituindo-se, portanto, em elemento externo ao falante, desconhecido dos estudantes, seres que assimilaram, ao longo dos anos escolares, que não dominam português e dependem de um professor para ensiná-lo. Discutir variação linguística é discutir preconceito linguístico, questão essencial para analisar o funcionamento da língua portuguesa e da própria sociedade brasileira. Nesse sentido, devemos, como nação, assumir que somos falantes de português brasileiro, e é essa a língua que precisamos ensinar/aprender na escola.

Ainda na perspectiva do ensino, é importante pensar que a variação linguística tem se tornado um capítulo à parte de discussões fundamentais relacionadas a gênero discursivo, mesmo que as orientações oficiais destaquem, desde 1998, o seu ensino como central na disciplina. Assumir a concepção de gênero, conforme pensada pelo Círculo de Bakhtin, implica entender a língua(gem) como realização concreta de cada “encontro” entre dois ou mais interlocutores em um “espaçotempo”. Quem são eles, que relações de poder os atravessam, em que lugar e tempo estão, tudo isso constitui os ditos e não ditos desse encontro. Assim, a realização linguística ganha contorno particular, único, nunca afastada dos contornos ideológicos da sociedade em que se realiza.

A concepção de gênero discursivo também contribui para a constatação de que as balizas dos conceitos de formalidade e informalidade não são claras, melhor

seria pensar nas balizas do próprio ato discursivo na prática social situada em que se realiza. Além disso, a variação linguística ainda está muito atrelada à realização de gêneros orais ou a gêneros literários escritos, sobretudo poemas. O universo da variação precisa ser ampliado, visto que inclusive gêneros escritos são constituídos por variedades linguísticas, porque a escrita também não é única.

Há muito para se avançar no estudo da questão “variação linguística” em sala de aula no sentido de desvelar o funcionamento da nossa sociedade dividida em classes e igualmente de nos apropriar de uma concepção de língua como interação social, na perspectiva trazida por Geraldini (2002), para que a ideologia das diferenças culturais (Soares, 1986) possa pautar nossas ações pedagógicas.

Para seguir proseando...

Tendo em vista a análise realizada, compartilhamos nosso fragmento de espelho para produzirmos a nossa verdade sobre a língua e seu ensino. Inicialmente, o tópico variação linguística permite desnaturalizar a concepção hegemônica de língua com a qual a escola ainda trabalha. A partir disso, é fundamental assumir não mais ensino de língua portuguesa, mas ensino de português brasileiro como ponto de partida do trabalho em sala de aula. É o português brasileiro que nos constitui como sujeitos falantes dos múltiplos territórios denominados “Brasil”.

O português do colonizador precisará aparecer em sala de aula não mais como a variante de prestígio, padrão, culta – termos que naturalizam a sociedade de classes –, mas como a variante de privilégio. E, para nós, em nossa percepção de língua e sociedade, todo privilégio deve ser combatido, já que propicia o conforto de poucos às custas do sofrimento de muitos.

Os livros didáticos ainda representam um sujeito “falante ideal”, dono da língua, poliglota, proprietário de muitas variantes que conscientemente escolhe a mais adequada para determinada situação social (exatamente como a metáfora da roupa)⁹. Tal concepção fomenta a noção de latifúndio linguístico (Puh, 2020),

⁹ Um sujeito possuidor de muitos bens, dono da língua, dono da terra, dono da indústria.

território que nega as diferenças, do qual o resultado é a “monocultura linguística”, que, à maneira da monocultura dos grãos que parasita nosso ecossistema, não permite florescer outros modos de se praticar a língua(gem). Se o latifundiário, por meio do uso dos agrotóxicos, controla o que e quando deve ser produzido, o falante, para a noção de monocultura linguística, “compartimenta” as diversas variantes e, como sujeito proficiente da-na língua, saberá se “adequar” às diversas situações linguísticas, embora, para que se sustente tal noção artificial, seja necessária toda sorte de pesticidas.

Portanto, tendo em corpo-mente que a concepção de língua(gem) é indissociável de um projeto de sociedade, para nós o que está em jogo é a construção de uma nação justa, na qual os sujeitos tenham assegurados os direitos à vida e à diferença. Defendemos, assim, que este país, estruturado a partir da tragédia coletiva que foi o período da escravização dos povos originários e africanos, precisa reparar aqueles que historicamente viram uma série de direitos negados. Dessa forma, é da ordem do dia, a realização de uma reforma agrária que possa garantir o direito à terra, à moradia e à alimentação para um povo que muitas vezes ouve a barriga roncar mais alto que as lições da escola.

Concomitante à reforma agrária do nosso território, é necessário pensarmos uma “reforma agrária linguística”. Reforma esta que substitui o “latifúndio linguístico” pelo “roçado linguístico”. Se o resultado do primeiro é a “monocultura linguística”, que reduz e controla aquilo que deve viver e morrer; no roçado, prática da agricultura familiar, tudo que nasce se cultiva, do pé de amora que nasce ao lado do pé de manga, até a taioba que cresce vistosa na sombra das duas árvores. Assim, nessa perspectiva, a língua(gem) acontece *em relação* aos sujeitos e aos territórios, borrando e tensionando os limites da razão colonizadora binária, traduzida nos pares centro e periferia, certo e errado, adequado e inadequado, formal e informal, oralidade e escrita.

Cabe dizer, a partir dessa imagem, que o falante para o roçado linguístico se recusa às limitações da “adequação”, pois sabe que o “signo linguístico transforma-se na arena da luta de classes” (Volóchinov, 2017, p. 113). Nesse sentido, adota uma postura de combate, enfrentamento, já que sabe que não há vida

sem conflito. Dessa maneira, “informal” e “inadequadamente”, assume que, diante das práticas de linguagem, devemos abandonar a noção de “adequação linguística” para assumir o esperar (Freire, 2020) do “agonismo” (Foucault, 2011), para nós, “agonismo linguístico”.

Referências

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico da Sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BAKHTIN, Mikhtin. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhtin. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Português brasileiro, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. Português: os desafios de uma língua pluricêntrica no século 21. In: ALVES, Adriana Célia et al. (org.). *I Conecta leitores: diversidade e cooperação no ensino de língua e literatura do Brasil no exterior. II Conecta Leitores: desafios e perspectivas no ensino e promoção de língua portuguesa e culturas brasileiras no exterior*. Brasília: FUNAG, 2023. p. 33-46.



FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 5. reimpr. São Paulo, Ática, 2002.

GNERRE, Maurice. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros didáticos de português para o EM. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 225-248.

MACHADO, Vanda. *Áqueles que tem na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora*. 2006. 222f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

PUH, Milan. Políticas linguísticas, decolonialidade e material linguístico no Brasil. In: Isis Ribeiro Berger; Rosângela Redel (org.). *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. São Paulo: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 207-237.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Gramática do Português Brasileiro Escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: 34, 2017.

SILVA, P. H. S. da; LIMA, M. R. de; SARTORI, A. T.
O ensino de português e a problemática abordagem da variação linguística em livros didáticos

Recebido em: 17 nov. 2023.
Aprovado em: 20 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



Norma culta, norma-padrão e variedade linguística nos mediadores curriculares produzidos a partir do Currículo Paulista

Cultured norm, standard norm and linguistic variety in curricular mediators produced from the São Paulo Curriculum

Norma culta, norma-estándar y variedad lingüística en los mediadores curriculares producidos a partir del Currículo Paulista

Renata Cristina Alves Polizeli¹
 0000-0003-0030-4189

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre como o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), em resposta à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), trata a dimensão da variação linguística, no eixo de análise linguística e semiótica. Para isso, o recorte analítico comporta uma situação de aprendizagem do primeiro volume do material didático intitulado de Currículo em Ação, para o nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais, produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A análise dá-se por meio do cotejo de textos, expressado por Geraldi (2012), cujo percurso consiste na recuperação de parte do elo da cadeia de comunicação, com a intenção de colocar um texto em diálogo com outros para que se possa levantar alguns sentidos produzidos entre eles. Os dados indicam a superficialidade no tratamento ao tema, de modo a manter a cultura do erro como intrínseca à perspectiva de compreensão das variedades linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: currículo apresentado ao professor; variedade linguística; ensino de língua portuguesa

ABSTRACT: This article aims to reflect on how the São Paulo Curriculum (São Paulo, 2019), in response to the National Common Curriculum Base (Brazil, 2018), addresses the dimension of linguistic variation, in the axis of linguistic and semiotic analysis. For this, the analytical cut involves a learning situation of the first volume of didactic material entitled Curriculum in Action, for the ninth year of elementary school final years, produced by the Department of Education of the State of San Paulo. The analysis is done through the collation of texts, expressed by Geraldi (2012), whose path consists in the recovery of part of the link in the chain of communication, with the intention of putting a text in dialogue with others so that one can raise some senses produced between them. The data indicate the superficiality in the treatment of the subject, in order to maintain the culture of error as

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Língua Portuguesa na SEDUC-SP. E-mail: re.cris_alves@hotmail.com

intrinsic to the perspective of understanding the varieties.

KEYWORDS: curriculum presented to the teacher; linguistic variety; Portuguese language teaching.

RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre cómo el Currículo Paulista (São Paulo, 2019), en respuesta a la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2019), trata la dimensión de la variación lingüística, en el eje de análisis lingüístico y semiótico. Para eso, el recorte analítico comporta una situación de aprendizaje del primer volumen del material didáctico nombrado de Currículo en Acción, para el noveno año de la enseñanza fundamental de los años finales, producido por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo. El análisis se da por medio de la comparación de textos, expresado por Geraldi (2012), cuyo recorrido consiste en la recuperación de parte del eslabón de la cadena de comunicación, con la intención de poner un texto en diálogo con otros para que se pueda levantar algunos sentidos producidos entre ellos. Los datos indican la superficialidad en el tratamiento del tema, a fin de mantener la cultura del error como intrínseca a la perspectiva de comprensión de las variedades.

PALABRAS CLAVE: Currículo Paulista; Variedad lingüística; Enseñanza de lengua portuguesa.

Introdução

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) - BNCC -, iniciaram-se as adequações curriculares por parte dos estados e redes para atender à normatividade do documento federal. Neste cenário, está a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) que, em julho de 2019, homologou o seu terceiro currículo, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), para as etapas de educação infantil e ensino fundamental.

Em consequência, são reelaborados os mediadores curriculares da SEDUC-SP. Intitulados de *Currículo em Ação*, os cadernos são organizados *por situações de aprendizagem* (SA) e intencionam didatizar o conjunto de habilidades inseridas no currículo prescrito. É, mais do que qualquer outro mediador curricular, um uniformizador da prática pedagógica do professor que atua na rede pública estadual, visto a centralidade desses cadernos na relação entre os níveis de concretização curricular (Sacristán, 2000).

Tendo isso em vista e a importância da discussão sobre norma culta, norma-padrão e variedades linguísticas, não para a substituição de uma variedade por outra, mas para reflexões sobre as relações que são estabelecidas entre elas nas práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas públicas de ensino básico, este

artigo objetiva refletir sobre como a variedade linguística, inserida nas práticas de linguagem de análise linguística e semiótica, é abordada no âmbito do currículo apresentado ao professor, por meio de uma SA de um caderno *Currículo em Ação*, do nono ano do ensino fundamental, anos finais, considerando a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos assumidos no currículo prescrito e as possibilidades didático-pedagógicas apresentadas na SA.

Para isso, nos pautamos em uma análise documental (Lankshear; Knobel, 2008) articulada ao cotejo de texto, explicitado por Geraldi (2012), cujo encaminhamento se dá por meio do diálogo de um texto com os outros, a fim de compreender as relações e sentidos construídos a partir dessas relações. Faremos, diante desse cenário, um trajeto da discussão teórica sobre norma culta, norma-padrão e variedade linguística, direcionado ao diálogo sobre como o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) estrutura esse objeto, pertencente ao eixo de análise linguística e semiótica, no mediador curricular em questão.

Norma culta, norma-padrão e os documentos curriculares normativos

No âmbito dos estudos mais recentes sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), no que tange à relação entre linguagem e sociedade brasileira, chamam a atenção as discussões oportunizadas, por exemplo, por teóricos como Bagno (2007) e Faraco (2002; 2008). Faraco (2008) contribui de modo significativo ao debater as perspectivas de ensino de LP a partir da distinção entre a norma-padrão e a norma mais privilegiada socialmente – culta:

Se a norma culta/comum/standard é uma variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) - um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização (Faraco, 2008, p. 73).

Neste sentido, ancorado em Faraco (2008) e Bagno (2007), podemos dicotomizar a compreensão de ensino da LP em norma-padrão e norma culta. A

norma culta, por essa via, consiste na perspectiva de variedades da LP, sendo essa a mais prestigiada socialmente, não diante de seus aspectos linguísticos, mas extralinguísticos:

A norma dita culta apenas [é] uma dessas variedades, com funções socioculturais bem específicas. Seu prestígio não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-históricos que agregam valores a ela. Em outras palavras, seu prestígio não decorre de propriedades intrínsecas (linguísticas propriamente ditas), mas de propriedades extrínsecas (sócio-históricas) (Faraco, 2008, p. 72).

Enquanto isso, a norma dita padrão não consiste em uma variedade da língua, mas, sim, em um construto social que tende à uniformização da língua, de acordo com Faraco (2008), pautado na pedagogia da variação linguística de Bagno (2007).

Em geral, a fixação de certo padrão corresponde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como “ameaçadora de uma certa ordem”). Foi esse o caso do Brasil do século XIX em que certa elite letrada, diante das variedades populares (em particular do que se veio a chamar pejorativamente de ‘pretoguês’) e face a um complexo jogo ideológico (em boa parte assentado em seu projeto de construir um país branco e europeizado) trabalhou pela fixação de uma norma-padrão (Faraco, 2008, p. 172).

A uniformização da língua a partir do estabelecimento de um determinado padrão, como Faraco (2008) afirma, é um projeto político (que não é recente), o qual incide intrinsecamente na compreensão do que é e como ensinar LP. Em consequência, enfatiza-se, diante desse projeto nacional, o estudo da LP por meio do conceito de norma-padrão e, ainda que associado à variedade e ao preconceito linguístico, dificulta a superação da *cultura do erro* (Faraco, 2002; 2008).

É o que se nota na BNCC (Brasil, 2018), pois, se de um lado há a discussão sobre as variedades e o preconceito linguístico, conforme se nota no excerto abaixo, de outro ainda enfatiza o estudo de LP via norma-padrão. Uma das dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão do eixo de análise linguística/semiótica é a variação linguística, que implica no conhecimento de algumas variedades do português brasileiro, considerando as relações valorativas que as cercam:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e

suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (Brasil, 2018, p. 83).

Nota-se que, nesse excerto, o documento se utiliza dos termos *variedades prestigiadas e estigmatizadas*, sem menção à norma culta ou norma-padrão em relação às demais variedades. É fato que poderia ser explicitada a variedade culta ou padrão como variedade prestigiada ou ainda explicada a relação entre elas. Também é interessante notar a seleção linguística do primeiro parágrafo do excerto – *conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil* – se, de um lado, evidencia influência dos estudos sobre português brasileiro e português europeu, de outro, reitera apenas *algumas das variedades linguísticas*. Quais variedades seriam essas? Possivelmente encontramos a resposta na etapa de LP dos anos iniciais:

Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma *língua com suas variedades de fala regionais, sociais*, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local (Brasil, 2018, p. 90, grifo nosso).

Ou, ainda, no descritor da habilidade EF35LP11:

Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando *características regionais, urbanas e rurais da fala* e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (Brasil, 2018, p. 113, grifo nosso).

As variedades estão possivelmente relacionadas às variedades geográficas, conforme já alertava Faraco:

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região (Faraco, 2008, p. 177).

Assim como Faraco (2008) versa, de modo geral, as variedades são tratadas de maneira marginal sob o olhar da cultura do erro. É fato que o texto é anterior à

BNCC (Brasil, 2018), assim, espera-se que as produções didáticas tenham alterado essa perspectiva, já que uma das competências do componente de LP é também uma que se refere ao fenômeno da variação: “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2018, p. 87). Como supracitado, embora se reitere as atitudes respeitadas perante as variedades, é mantido o diálogo à luz da norma-padrão, conforme podemos observar na citação abaixo:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas (Brasil, 2018, p. 504).

Esse excerto reitera a orientação descritiva dos usos da língua, bem como enfatiza o estudo da norma-padrão, orientando, assim, para a língua vista via norma-padrão, enquanto construto uniformizador da língua, ainda que evidenciadas as outras variedades. Neste sentido, ainda que seja uma atualização de documentos oficiais anteriores, a BNCC (Brasil, 2018) carece de debate mais explícito entre as variedades linguísticas, bem como é problemático tratar a norma-padrão sem considerar os avanços feitos nos estudos sociolinguísticos brasileiros, o que pode levar ao que Faraco (2008) comenta ser um tratamento superficial do fenômeno da variação.

A partir das palavras de Faraco (2008; 2015), pautadas na Pedagogia da variação linguística, direcionamo-nos para o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), que, em articulação à normatividade da BNCC (Brasil, 2018), alicerça-se na mesma orientação teórico-metodológica, ainda que apresente suas nuances, não explicitando o debate sobre as variedades, apresentando apenas a seguinte compreensão:

Falar, escrever, ler e escutar são ações que se concretizam nos variados campos da atividade humana, o que significa, por exemplo, compreender e respeitar as variedades linguísticas enquanto construções históricas, sociais e culturais. Essa perspectiva também enfatiza o fato de que as linguagens são uma construção humana, que se realizam em contextos históricos e culturais, e por isso são portadoras e constitutivas de identidade, que fazem

a interação entre sujeitos que podem comunicar sentimentos, conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos, entre outros, por meio de diferentes formas de linguagem: verbal (oral, escrita), corporal, visual, sonora, digital (São Paulo, 2019, p. 102).

Como explicitado por Polizeli (2023), faz-se um trajeto das práticas, deslocando-se para as ações, de modo a sobrepor vozes de diferentes perspectivas, bem como não há relação de causalidade entre as ações e o respeito às variedades linguísticas, conforme se intenciona na construção linguística produzida. Ou seja, não há relação entre falar, escrever, ler e escutar com a compreensão e respeito às variedades linguísticas, ainda que a variação linguística seja intrínseca à linguagem nos distintos campos de atividade humana. Assim, ao mesmo tempo em que se evidenciam as variedades linguísticas, por meio da relação que se pretende estabelecer, não há contribuição significativa no debate sobre o ensino de LP e as práticas pedagógicas para os estabelecimentos educacionais paulistas.

O currículo estadual, pertencente ao primeiro nível de concretização curricular – aquele que orienta e prescreve toda a ordenação do sistema educacional – (Sacristán, 2000), trata, de modo preocupante, algumas discussões que circundam o ensino contemporâneo de LP, o que pode oportunizar a didatização de alguns aspectos, no nível curricular apresentado ao professor – segundo nível de concretização no qual estão disponíveis aos professores os mediadores curriculares (Sacristán, 2000), ainda mais alarmantes.

Por fim, podemos dizer, ainda, que não se trata da negação do ensino das normas, mas que é preciso um trabalho articulado entre as variedades linguísticas (e aqui se inserem as normas cultas) para que os estudantes, principalmente de escolas públicas, possam compreender a relação estreita entre elas e, diante de cada contexto, saber usá-las adequadamente, tendo em vista que o acesso às normas é também uma questão de cidadania. Ou seja, não se trata da substituição de uma variedade por outra nas práticas pedagógicas do componente de LP, e sim da importância das práticas de linguagens escolares estarem articuladas (i) às práticas sociais as quais os estudantes vivenciam (e vivenciarão) nos demais campos de atuação social, além dos muros escolares e, em consequência, (ii) à concepção enunciativo-discursiva de linguagem assumida nos documentos

curriculares, sejam currículos ou outros documentos normativos, como a BNCC (Brasil, 2018).

Metodologia

Ancorado em uma investigação documental com propósitos educacionais, tendo em vista a necessidade de compreender alguns significados construídos por meio do conjunto de textos aqui estabelecidos (Lankshear; Knobel, 2008), este trabalho alinha-se, também, ao cotejo de texto, proposto por Geraldi (2012), visto que, no processo de adição enunciativa, reconfigura-se o passado, o que não significa que seja possível alterar o passado em si, mas sim a perspectiva sobre ele: “Cada novo aspecto do sentido do passado resulta da adição no presente de uma informação antes não disponível” (Geraldi, 2012, p. 26).

Ao direcionar essa discussão de Geraldi (2012) para a pesquisa científica, o percurso metodológico de adição enunciativa dá-se com a intenção de uma compreensão profunda, cujo cotejo de textos implica recuperar parcialmente a cadeia de enunciados que compõem o elo comunicativo. Dessa forma, é possível compreender as vozes que emergem desse diálogo, não para evidenciá-las, mas para colocar uma voz em diálogo com as outras, compreendendo-as na relação estabelecida. Assim, para compreender a situação de aprendizagem que se segue, o percurso de descrição e de análise dialoga com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e com a BNCC (Brasil, 2018), bem como com as vozes de teóricos que versam sobre o fenômeno da variação linguística.

Independentemente do nível de concretização curricular, os documentos curriculares da SEDUC-SP estão disponíveis no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>, acesso em: 20 dez. 2023), a EFAPE, coordenadoria da SEDUC-SP responsável pela formação continuada dos professores e dos demais profissionais da rede estadual paulista.

Assim, tendo em vista os procedimentos metodológicos, primeiramente, foram feitos os downloads dos arquivos no site supracitado. Analisados os cadernos

correspondentes ao nono ano do ensino fundamental, anos finais, para o primeiro e segundo bimestres, foi possível estabelecer algumas asserções (Bortoni-Ricardo, 2008) sobre as relações estabelecidas entre mediadores curriculares – Currículo em Ação (São Paulo, 2021) - e currículo prescrito – Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

Observa-se um possível descompasso entre os pressupostos teórico-metodológicos assumidos, no primeiro nível de concretização curricular (Sacristán, 2000), no qual se encontra o currículo prescrito, e as possibilidades didático-pedagógicas apresentadas no caderno Currículo em Ação (São Paulo, 2021) – segundo nível -, o que direciona a investigação analítica para o eixo de análise linguística e semiótica, por meio da descrição e análise da variedade linguística, enquanto objeto do conhecimento no mediador curricular.

Por fim, feitas as análises, são levantados os achados significativos e, possivelmente, a postura normativa construída (Lankshear; Knobel, 2008) nos documentos estaduais paulistas no que tange o objeto variedade linguística.

Análise do Currículo em Ação: uma situação de aprendizagem

O novo currículo da rede estadual paulista foi homologado em junho de 2019, em resposta à normatividade da BNCC (Brasil, 2018). Ao ter o currículo prescrito atualizado, os materiais didáticos produzidos pela secretaria estadual também foram alterados. Denominados de *Currículo em Ação*, os materiais são utilizados pela rede estadual, em conjunto com outras produções didáticas próprias, e são organizados pelo que se intitula de SA - situações de aprendizagem. Conforme Polizeli (2023, p. 163), uma SA pode ser compreendida “como um roteiro didático, construído a partir de um conjunto de atividades, sem organização estrutural, que envolve um grupo de habilidades disposto em mapas cognitivos”. Um mapa cognitivo é um conjunto de habilidades que serão desenvolvidas ao longo da situação em questão.

A SA analisada é a primeira do primeiro volume correspondente ao nono ano do ensino fundamental, anos finais. É nomeada *Teen para você* e tem como habilidade mais expressiva a EF69LP55 (ver Quadro 1 e Figura 1), que trata do

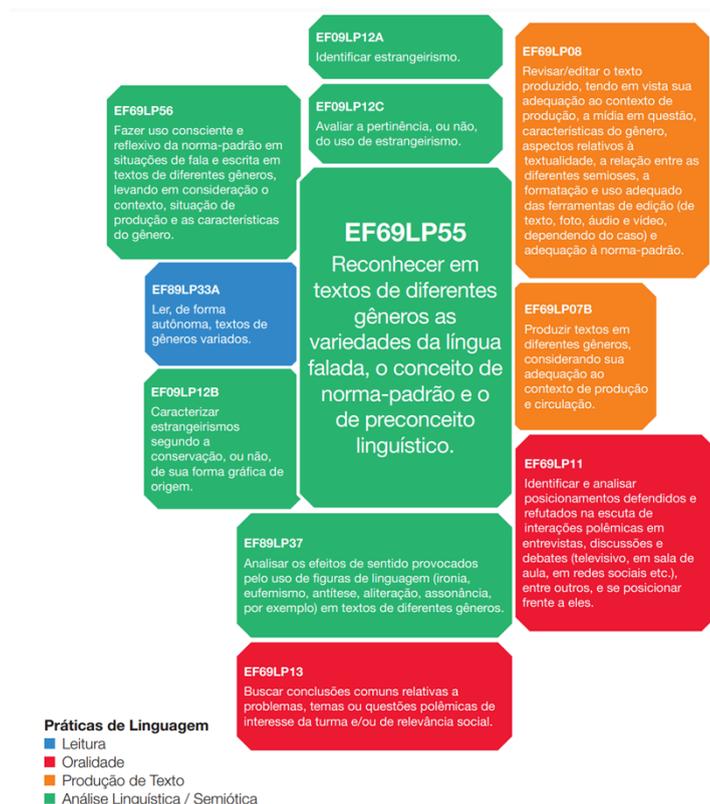
reconhecimento, em textos de diferentes gêneros, das variedades da língua, do conceito de norma-padrão e do preconceito linguístico. Essa seleção é enfatizada pelo título da Atividade 1 – *Variações linguísticas* – e da Atividade 4 – *A variação linguística e o preconceito linguístico*. A situação ainda é composta pela Atividade 2 – A Língua Portuguesa no contexto e Atividade 3 - Produção de texto.

Quadro 1 – Habilidades da situação de aprendizagem

Habilidade	Campo	Prática	Objeto do conhecimento
EF69LP56	Todos os Campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística
EF09LP12A	Todos os Campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística
EF09LP12C	Todos os Campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística
EF09LP12B	Todos os Campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística
EF89LP37	Todos os Campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Figuras de Linguagem
EF69LP55	Todos os Campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística
EF69LP13	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social
EF69LP11	Campo jornalístico-midiático	Oralidade	Produção de textos jornalísticos orais
EF69LP07B	Campo jornalístico-midiático	Análise linguística/semiótica	Textualização
EF69LP08	Campo jornalístico-midiático	Produção de textos	Revisão/edição de texto informativo e opinativo
EF09LP12B	Campo artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 1 – Mapa cognitivo da situação de aprendizagem



Fonte: Caderno do Aluno (São Paulo, 2021, p. 24).

Conforme se observa no quadro 1, das 11 habilidades, 4 - EF69LP56, EF09LP12A, EF09LP12C e EF09LP12B - referem-se ao objeto variação linguística, inseridas no eixo de análise linguística/semiótica e a todos os campos de atuação, enfatizando, como se pode notar, na posição que a habilidade ocupa na figura 1, a habilidade central – EF69LP55. As EF09LP12A, EF09LP12C e EF09LP12B dizem respeito ao uso de estrangeirismos, já a EF69LP56 e a EF69LP55 estão mais direcionadas para a discussão da relação entre as variedades da língua, ainda que pautadas na perspectiva de norma-padrão expressada por Faraco (2008). Uma diz respeito ao reconhecimento das variedades, conceito de norma-padrão e preconceito linguístico e a segunda comporta o uso consciente e reflexivo da norma-padrão em relação às dimensões expressadas, respectivamente.

Também alicerçados em Faraco (2008), quando esse versa sobre o tratamento marginal dos fenômenos da variação, podemos pontuar que há, como se esperava, uma maior evidência sobre as variações, o que é possível notar via centralidade da habilidade EF69LP55. Neste sentido, observaremos o tratamento

dado às variedades e ao preconceito linguístico.

No que tange às atividades, a Atividade 1 apresenta um trecho de reportagem de jornal on-line e outro trecho de reportagem de suporte físico (ver Figura 2). Ambos são textos produzidos internamente pela SEDUC-SP, sendo que o primeiro aborda a temática sobre as formas de ingresso nas universidades e o segundo traz uma lista de dicas para aprimorar os momentos de estudo, conforme se nota abaixo:

Figura 2 – Atividade 1 – parte 1

ATIVIDADE 1 – VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Texto 1



Universidades adotam Olimpíadas do Conhecimento como possibilidade para ingresso
Atualização no ingresso para cursos de graduação mobiliza concluintes do Ensino Médio.

Qui, 19/09/2019 - 15h25 | News on-line
Por: Paula de Sousa Mozaner

Algumas universidades do Brasil estão inovando na forma de ingresso dos estudantes concluintes do Ensino Médio. O objetivo é ampliar o acesso aos cursos de graduação, por meio de competições de conhecimento ao longo dos três anos dessa modalidade de ensino.

De quais Olimpíadas o estudante precisa participar? Qual resultado ele precisa alcançar na Olimpíada? As respostas a essas perguntas variam de acordo com critérios estabelecidos pelos programas das universidades. É necessário acessar o site das universidades para maiores informações.

[...]

Texto 2



DICAS PARA DAR UM UP NOS ESTUDOS
Hoje é dia daquela matéria que ninguém entende? Quer se dar bem? Confira as dicas!

19 SETEMBRO 2019
Por: Rosane de Paiva Felício
Texto: Redação - Fotos: Divulgação

- Dia de estudar não é na véspera da prova! Se liga e se organize! Estude todos os dias para revisar o que foi visto na aula e vá além! Vai rolar aula de proporcionalidade na aula de matemática amanhã e você não tem a menor ideia do que é isso? Se joga nos livros antes da aula e já vai fazendo amizade com o conteúdo e se familiarizando com ele.



- Ler é importante, mas as anotações escritas também ajudam. Escreva *post-its* com aqueles conceitos e fórmulas que você sempre esquece, faça resumos e mapas conceituais. Nunca viu um? Faça uma busca na rede ("Mapa conceitual para estudar") e escolha um modelo que se adapte ao que você precisa.
- Cor é vida! Crie um código de cores. A professora de história explicou, mas só você não entendeu direito? Já grife aquele trecho do texto em seu caderno! Que tal verde, para saber o que é importante retomar? Que tal amarelo, para aquele exercício que o professor já garantiu que vai cair na prova?

1- Agora é a sua vez! Para complementar as dicas já elencadas, escreva as suas. Quais são suas táticas? Se liga! Colar não vale!

2- As dicas organizadas pela jornalista (Texto 2) e as suas poderão ajudá-lo nos estudos. Uma ideia às de outros colegas e verifique quais são diferentes e quais são parecidas. Depois da seleção, o grupo poderá criar um *layout*, elaborar uma lista comum a todos da sala e divulgá-la à comunidade escolar (usar o mural da classe, criar o *blog* da turma, utilizar aplicativo para montagem de um grupo de estudo são algumas possibilidades para publicação dessas dicas.)

3- De acordo com os Textos 1 e 2, responda:

- Quanto à estrutura, o que diferencia cada um deles?
- Qual é o tema da reportagem no Texto 1? Esse tema é de interesse de todo o público-alvo do jornal ou somente de alguns leitores? Quem seriam eles?
- Considere que o Texto 2 é trecho de uma reportagem publicada no site de uma revista impressa chamada **Teen Pra Você**. Quem é o público-alvo dessa revista?
- O Texto 2 traz muitas marcas (pistas) para atrair esse público-alvo. Transcreva alguns exemplos.

Vocabulário (Que palavras e/ou expressões são características do público-alvo?)	
Imagem (Há imagem? Por que ela foi escolhida?)	

- Qual é o tema da reportagem do Texto 2? Por que esse tema interessaria ao público-alvo?
- Recursos como as cores e a fonte da letra (tamanho, estilo, uso de negrito entre outras possibilidades) também contribuem para criar o sentido do texto. Compare os Textos 1 e 2 e responda: qual deles tem maior variedade no uso desses recursos?
- O uso dos recursos citados acima tem relação com o público-alvo a quem eles se destinam? Por que isso acontece?
- Grife, no Texto 1, um exemplo de linguagem formal e comente o porquê da sua resposta.
- Em quais dos trechos abaixo há a presença da linguagem informal/coloquial?
() "Se liga e se organize!"
() "Vai rolar aula de proporcionalidade na aula de matemática amanhã e você não tem a menor ideia do que é isso?"

Fonte: Caderno do Aluno (São Paulo, 2021, p. 25-26).

Observa-se que, embora o título da seção se refira às variações linguísticas, os textos não abordam de modo explícito as variedades. É fato que os textos não necessitam explicitar as variações, todavia, nota-se uma tímida inserção visto a seleção do título, uma vez que as variedades aparecem no exercício 3, item *h, i e j*, conforme se retoma abaixo:

“h) Grife no Texto 1, um exemplo de linguagem formal e comente o porquê da sua resposta”.

i) “Em quais dos trechos abaixo há a presença da linguagem informal/coloquial?”

- () “Se liga e se organize!”
- () “Vai rolar aula de proporcionalidade na aula de matemática amanhã e você não tem a menor ideia do que é isso?”
- () “Se joga nos livros antes da aula e já vai fazendo amizade com o conteúdo e se familiarizando com ele.”
- () “Ler é importante, mas as anotações escritas também ajudam.”
- () “Estude todos os dias para revisar o que foi visto na aula e vá além!”
- () “Crie um código de cores”.
- j) O autor do Texto 2 utiliza a linguagem informal intencionalmente? Explique por quê (São Paulo, 2021, p. 26).

A vasta discussão aqui sobre variedades está relacionada à dicotomia formal e coloquial/informal em três tópicos de um exercício, cujo primeiro está direcionado à extração de exemplos de linguagem formal; o segundo à seleção de exemplos também de linguagem informal e o terceiro à intencionalidade do autor ao utilizar a linguagem informal.

É possível observar, também, a relação entre as habilidades (7 das 11 que constam no mapa) e os exercícios propostos. A EF09LP12A se relaciona ao exercício 4 – levantamento de estrangeirismos em nossa língua, os exercícios K, L, M, N do 3 e o 5 abarcam a dimensão da EF09LP12B e EF09LP12C, a partir da pertinência do uso, tendo em vista o público-alvo do texto. Também se nota, nesses primeiros exercícios, uma aproximação com as habilidades EF69LP55 e EF69LP56, por meio do exercício 3 – d, h, i e j, a partir da discussão proposta sobre linguagem coloquial/informal e linguagem formal, considerando a relação dessas com o público-alvo (d).

Quase ao término da atividade 1 (ver figura 3), questiona-se, ainda, se há preconceito e em quais situações devemos usar a linguagem formal e a linguagem informal, sendo solicitado que seja feito um parágrafo opinativo, de modo a reduzir as possibilidades da atividade a uma produção de texto, no qual não há detalhamento do contexto de produção e demais dimensões de uma prática contextualizada para o eixo.

Figura 3 – Atividade 1 – parte 2 da atividade 1 e atividade 2

Há indícios de preconceito no comentário? Em que situações devemos utilizar a linguagem formal? E a informal? Crie um parágrafo opinativo a respeito desse assunto. Não se esqueça de dar exemplos. Se precisar, pesquise conceitos para cada uma das linguagens.

LEMBRE-SE:

Pesquise, leia as informações, interprete-as e, com suas palavras, reelabore os conceitos. Copiar sem referenciar autoria é plágio. Fica a dica!

ATIVIDADE 2 – A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO

- 1- Agora, vamos refletir um pouco sobre a variação que a língua portuguesa sofre com o passar do tempo. O texto, a seguir, é o trecho de uma série de crônicas intitulada "Balas de Estalo", do escritor Machado de Assis.

Texto 1**Balas de Estalo**

Machado de Assis

[...]

4 de julho

Ocorreu-me compor umas certas regras para uso dos que frequentam bondes. O desenvolvimento que tem tido entre nós esse meio de locomoção, essencialmente democrático, exige que ele não seja deixado ao puro capricho dos passageiros. Não posso dar aqui mais do que alguns extratos do meu trabalho [...].

ART. I
Dos encatarroados

Os encatarroados podem entrar nos bondes com a condição de não tossirem mais de três vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro. Quando a tosse for tão teimosa, que não permita esta limitação, os encatarroados têm dois alívios: - ou irem a pé, que é bom exercício, ou meterem-se na cama.

[...]

Os encatarroados que estiverem nas extremidades dos bancos, devem escarrar para o lado da rua, em vez de o fazerem no próprio bonde [...].

[...]

() "Se joga nos livros antes da aula e já vai fazendo amizade com o conteúdo e se familiarizando com ele."

() "Ler é importante, mas as anotações escritas também ajudam."

() "Estude todos os dias para revisar o que foi visto na aula e vá além!"

() "Crie um código de cores."

- j) O autor do Texto 2 utiliza a linguagem informal intencionalmente? Explique por quê.
k) No título do Texto 2, "Dicas para dar um up nos estudos", aparece uma palavra em inglês: up. Qual é o sentido dela no contexto?
l) Outras palavras em inglês aparecem no texto. Localize-as.
m) Por que as palavras em inglês aparecem em itálico no Texto 2?
n) Qual é a relação do uso dessas palavras com o público-alvo da reportagem?

- 4- Faça um levantamento de estrangeirismos que foram incorporados (ou ainda não) ao léxico da nossa língua. Essa pesquisa poderá ser feita em grupo.

Origem	
Africana	
Alemã	
Árabe	
Espanhola	
Francesa	
Indígena	
Inglês	
Italiana	
Japonesa	
Outras	

- 5- A incorporação de palavras de origem estrangeira ao léxico da língua portuguesa é fator de enriquecimento ou empobrecimento cultural? Justifique.

- 6- Observe para opinar.

A linguagem utilizada pelo jovem é algo que precisa ser cuidado, pois ela incorpora gírias, palavras e expressões retiradas de jogos eletrônicos, de estilos musicais, entre outros exemplos. Os professores precisam cuidar para que isso não seja recorrente nas produções textuais de nossos alunos.

Fonte: Caderno do Aluno (São Paulo, 2021, p. 27-28).

Tendo em vista essas observações, podemos afirmar que, frente à primeira atividade, o tratamento relacionado às variedades estão condizentes com as palavras de Faraco (2008) ao versar sobre o tratamento raso dado ao assunto nos materiais didáticos de LP. Ainda é possível retomar Bortoni-Ricardo (2004), ao tratar dos contínuos do português (urbanização, letramento e de monitoração estilística), os quais são muito mais híbridos do que se imagina, de modo que não há um jogo dicotômico, no qual um é essencialmente formal e o outro informal, pois existe um contínuo de grau de formalidade e informalidade na seleção linguística que se inter-relacionam no projeto de dizer do falante em cada situação comunicativa.

De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Estilos mais informais ou mais formais podem ser definidos em função do grau de atenção que o falante presta ao seu ato de fala. Quanto maior essa atenção, mais formal o seu estilo (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 51).

Tendo em vista os dizeres de Bortoni-Ricardo (2004; 2021; 2022), é preciso desconstruir essa perspectiva dicotômica (formal e informal) que ainda reside em

alguns mediadores curriculares, como esse analisado. Assim, embora a Atividade 1 trate da variação situacional, não se aborda de modo reflexivo o preconceito linguístico, como já afirmado, visto que a temática social nesse ponto se restringe ao [...] *há indícios de preconceito no comentário?*. Isso não é suficiente e não atende à perspectiva de linguagem assumida pelo CP (São Paulo, 2019). Mais uma vez, é possível afirmar que os exercícios intencionam atender às habilidades, como o exercício 6, o qual dá indício que pretende contemplar as EF69LP13 e EF69LP11, considerando o eixo de oralidade e os objetos do conhecimento das quais pertencem.

Já na Atividade 2 (ver figura 3 e figura 4), há um trecho da crônica de Machado de Assis, *Balas de estalo*, que, em formato de texto legislativo, lista uma série de artigos para uso do bonde, ironizando o comportamento dos usuários. Assim, insere-se a variação diacrônica. Nota-se, na figura 4, que o exercício 2 comporta, de modo geral, localização de informações explícitas que se encontram no excerto do texto, cotejando a atividade a partir do levantamento das diferenças na língua portuguesa do século XIX com as expressões correspondentes ao português utilizado na atualidade pelos estudantes.

Figura 4 – SA1v1 – parte 2 da atividade 2



2- Responda às questões.

a) Qual é o tema do fragmento da crônica "Balas de estalo"?

b) Você percebeu que há diferenças na língua portuguesa utilizada no século XIX? Preencha a tabela abaixo, apontando aqueles que mais chamaram sua atenção.

Vocabúlos	Expressões

c) Você conseguiu descobrir o significado de algumas palavras pelo contexto, ou seja, apenas lendo o texto? Anote apenas essas palavras e o significado delas de acordo com o que você compreendeu.

Vocabúlo	Significado

d) Pesquise em dicionários (impressos ou digitais) ou em sites o significado das palavras que vocês ainda não conhecem.

Sugestões de dicionários digitais para pesquisas

<https://dicionario.priberam.org/>, Acesso em: 21 set. 2020.
<https://www.meudicionario.org/>, Acesso em: 21 set. 2020.
<https://www.dicionarioinformal.com.br/>, Acesso em: 21 set. 2020.

e) **Bonde** era um meio de transporte público na época de Machado de Assis. Alguns costumes daqueles que utilizavam o transporte incomodavam o narrador. Cite alguns deles.

f) Há costumes do século XIX que persistem até os dias atuais entre aqueles que utilizam transporte público? Quais são eles?

g) O autor organiza o texto com vários títulos e subtítulos. Essa composição nos remete ao formato dos textos jurídicos, como leis e resoluções. Qual é a intenção do autor ao escolher essa estrutura?

h) No trecho "É permitido o uso de quebra-queixos em duas situações: a primeira quando não for ninguém no bonde, e a segunda ao descer", percebe-se uma ironia do narrador ao estabelecer esse critério para os fumantes. Das alternativas abaixo, qual ilustra melhor a ironia presente no "ART. IV – Dos quebra-queixos"?

() O narrador alude ao fato de que o quebra-queixo pode ser usado apenas em duas possibilidades.

() O uso de quebra-queixos por um dos passageiros desagradou muito aos outros usuários do bonde.

() Os passageiros poderão fumar quebra-queixos apenas quando estiverem fora do bonde.

() Mesmo sendo permitido por lei, os passageiros nunca conseguirão fumar no bonde.

3- Podemos dizer que o texto de Machado de Assis possui características literárias.

a) Identifique o trecho que configura uma narrativa.

b) Os títulos e subtítulos do texto que remetem aos textos jurídicos podem ser considerados literários? O que diferencia este texto dos textos legalistas? Justifique de acordo com o contexto.

Fonte: Caderno do Aluno (São Paulo, 2021, p. 29-30).

A partir dos exercícios *b*, *c* e *d*, é solicitado que os estudantes façam uma análise comparativa, considerando os significados das expressões e vocábulos. Assim, ainda que a atividade 2 dialogue com a atividade 1, por meio do fenômeno da variação linguística – situacional e diacrônica –, não há exercícios ou comandas que estabeleçam, de modo explícito, essa relação para os estudantes, estando, conseqüentemente, a critério do professor a discussão sobre esse elo.

Enquanto isso, a próxima atividade 4 (ver figura 5) foca na produção textual dos estudantes:

Figura 5 - SA1v1 – atividade 3

ATIVIDADE 3 - PRODUÇÃO DE TEXTO

- 1- Imagine que você foi convidado para escrever um texto que será publicado na próxima edição do jornal da escola. Crie uma crônica a partir do texto de Machado de Assis, mantendo uma relação de **intertextualidade** com ele. Essa produção textual poderá ser feita em grupo.

Relembrando!

Intertextualidade é a relação estabelecida entre textos, quando um texto exerce influência sobre outros que o tomam como modelo ou ponto de partida.

Observações:

- organize uma equipe para iniciar a produção.
- releia o texto de Machado e verifique o que poderá ser modificado (palavras e expressões poderão ser substituídas por outras mais utilizadas atualmente).
- o texto poderá ser escrito em folha de caderno ou digitado.
- faça, primeiramente, um rascunho.
- passe o texto a limpo, atentando para adequação ao layout.
- publique o texto produzido. Junto com a turma, reúna todas as produções e alocue-as num blog, numa revista eletrônica, numa página da rede social, no jornal mural da escola, entre outras possibilidades.
- divulgue o suporte que fará circular a publicação.
- os textos produzidos também poderão ser adequados a podcasts.

Análise seu texto antes de publicá-lo.

Critérios	Descritores	Não	Parcialmente	Satisfatoriamente
1. Adequação ao tema	O texto foi criado a partir do texto de Machado de Assis?			
2. Adequação às características do gênero	O tempo e o espaço estão determinados?			
	As personagens estão presentes?			
	Há introdução do elemento complicador/conflicto?			
	Há condução ordenada no desenvolvimento das ações?			
	Há relação de causa e consequência entre os fatos narrados?			
	O texto manteve o foco narrativo?			
	O conflito/desfecho criado foi resolvido?			

Critérios	Descritores	Não	Parcialmente	Satisfatoriamente
3. Uso das convenções da escrita	As palavras estão segmentadas corretamente?			
	As palavras obedecem às regras ortográficas?			
	O texto apresenta adequadamente letras maiúsculas e minúsculas?			
	A pontuação está adequada?			
	O discurso direto e/ou indireto foi utilizado adequadamente?			
	O texto apresenta uso adequado de concordância nominal e verbal?			
	A paragrafação está adequada?			
	Sinônimos foram utilizados para evitar repetição de determinadas palavras?			

ATIVIDADE 4 - A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

1. Observe a imagem a seguir:



- a) Una as 3 palavras no meme e forme uma expressão coerente.
b) O que o animal está fazendo? Quais elementos no meme comprovam isso?
c) Escreva os respectivos significados da palavra "Ovino".

Ovino

Ovino

Fonte: Caderno do Aluno (São Paulo, 2021, p. 31-32).

Embora a atividade de produção esteja detalhada tendo em vista a organização e os critérios que devem ser contemplados no texto, nota-se que a atividade se fundamenta na relação intertextual com o texto de Machado de Assis, sem especificar suficientemente o contexto de produção – é para o jornal da escola e se deve manter o diálogo com o texto de Machado.

Por fim, na Atividade 4 (ver figura 5 e figura 6), espera-se que se tenha, como início do título *A variação linguística e o preconceito linguístico*, um tratamento mais profundo da temática, o que não ocorreu ao longo das atividades anteriores. A discussão sobre variação linguística, na atividade 4, parte do meme no qual há um mamífero ruminante bovino, subfamília Caprinae, conhecido popularmente como

ovino, que está com a língua para fora, em tom de desconcentração e/ou deboche. Sobrepostas à imagem do animal, há duas figuras que lembram dois objetos: um headphone e óculos escuros. Em preto, no canto esquerdo, acima do animal, está escrito *ovino*. No canto esquerdo e abaixo, em branco, está escrito *ovino* e do lado direito no meio da imagem, em amarelo, está escrito *musga*. A partir desse meme, solicita-se que sejam unidas as três palavras, formando uma expressão coerente. É pedido, também, que o aluno comprove isso com os elementos que compõem o texto. De modo geral, a discussão permanece no âmbito linguístico do *ovino ovino musga* - exercício *d*, por exemplo.

Figura 6 - SA1v1 – Atividade 4

d) Ainda em relação aos termos "Ovino", a quais classes gramaticais pertencem os termos "Ovino" (cor preta) e "Ovino" (cor branca)?

Ovino

Ovino

e) Qual o significado da palavra em amarelo e qual elemento na imagem comprova o seu significado?

Musga

f) Se o animal no meme fosse substituído por outro qualquer, prejudicaria o sentido pretendido? Por quê?

g) Você já leu ou ouviu a expressão sugerida no meme? Onde?

h) Na expressão apresentada no meme há palavras que são comuns à linguagem oral, quais?

i) Qual palavra na expressão apresentada no meme pertence à linguagem formal?

j) Reflita e debata com seus colegas, considerando a expressão sugerida no meme.

I. Você acredita que o autor cometeu alguma inadequação no uso da linguagem? Por quê?

II. É adequado utilizar este tipo de expressão?

III. Em qual contexto de uso, no texto escrito, a expressão pode ser usada e em qual não pode? Por quê?

IV. O ato de rir de alguém que utilize a expressão sugerida no meme, ou mesmo considerar que ela não possua conhecimentos, é preconceito? Se sim, de que tipo?

SAIBA MAIS!

O preconceito linguístico, para os linguistas (aqueles que estudam a língua) e, entre eles, o professor Marcos Bagno, é a discriminação que existe entre as pessoas que falam o mesmo idioma sem respeitar as variações da língua, como os sotaques, os regionalismos, as gírias, as variantes mais informais da língua, atribuindo a quem faz uso dessas variações, um juízo de valor negativo, como repulsa, desrespeito, entre outros.

Fonte: Caderno do aluno (São Paulo, 2021, p. 33).

O exercício *i* questiona se a expressão apresentada no texto pertence à linguagem formal, sendo seguida pelo *j*:

I. Você acredita que o autor cometeu alguma inadequação no uso da linguagem? Por quê?

II. É adequado utilizar este tipo de expressão?

III. Em qual contexto de uso, no texto escrito, a expressão pode ser usada e em qual não pode? Por quê?

IV. O ato de rir de alguém que utilize a expressão sugerida no meme, ou mesmo considerar que ela não possua conhecimentos, é preconceito? Se sim, de que tipo? (São Paulo, 2021, p. 33).

Conforme se nota na sequência de questões, há a tentativa de se estabelecer uma relação de preconceito linguístico a partir do meme, ou seja, associa-se o preconceito linguístico às variedades situacionais, aqui ancorado no meme, e não às sociais. Assim, embora seja levantada a problemática do preconceito linguístico, ao questionar se o “[...]ato de tirar sarro de alguém que utilize a expressão sugerida no meme, ou considerar que ela não possua conhecimentos, é preconceito? Se sim, de que tipo?” (São Paulo, 2021, p. 33), a atividade representa uma abordagem muito rasa sobre um tema imprescindível para o componente de LP, que é atravessado por muitos problemas sociais, não tocando na sensível questão da desigualdade social que perpassa o preconceito linguístico. Há de se discutir que o acesso à norma-padrão e o conhecimento dela são privilégios sociais, assim como o acesso à cultura e tantos outros itens elencados como básicos na Constituição. Por fim, ainda há um *Saiba Mais* explicando o que é preconceito linguístico a partir de Marcos Bagno:

SAIBA MAIS!

O preconceito linguístico, para os linguístas (aqueles que estudam a língua) e, entre eles, o professor Marcos Bagno, é a discriminação que existe entre as pessoas que falam o mesmo idioma sem respeitar as variações da língua, como os sotaques, os regionalismos, as gírias, as variantes mais informais da língua, atribuindo a quem faz uso dessas variações, um juízo de valor negativo, como repulsa, desrespeito, entre outros (São Paulo, 2021, p. 33).

Espera-se que, alicerçada em Marcos Bagno, a atividade seja finalizada com um debate mais reflexivo sobre o preconceito linguístico, todavia, mais uma vez, apenas se explicita o que é o preconceito linguístico, encerrando a sequência de exercícios que tinha como centralidade a habilidade EF69LP55 – “reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (São Paulo, 2019, p. 127). É até possível afirmar que se atinge parcialmente a habilidade, visto que a dimensão cognitiva dessa é reconhecer, o que não é admissível à EF69LP56 - “Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero” (São Paulo, 2019, p. 127). As atividades não contemplam o uso consciente e reflexivo do fenômeno da variação linguística.

Neste sentido, com base em Faraco (2008; 2015), é possível afirmar que a SA analisada carece de atividades que consistem no reconhecimento da variação como elemento intrínseco à língua, de modo que não se fuja dessa realidade heterogênea da língua e que essa heterogeneidade ainda esteja articulada aos outros eixos do currículo. Para isso, clareza quanto aos fatores condicionantes, como as hierarquias socioeconômicas, gêneros dos falantes, contexto da interação etc. devem estar presentes na discussão sobre a temática. Conhecer e entender, entender e respeitar e entender e transitar com segurança entre as variações, segundo Faraco (2015), é o que permitirá a todos não somente entender o outro, mas também perceber as divisões e estigmas sociais enfrentados pela e na sociedade.

Considerações finais

Retomando Faraco (2015), é possível afirmar que os livros, em especial, os mediadores curriculares produzidos pela SEDUC-SP, exploram superficialmente as variedades, principalmente, as de cunho social, cujo prestígio é tido como inferior, em detrimento das mais valorizadas. Aliás, poderíamos dizer que embora a SA tenha como centralidade uma habilidade relacionada à questão – a EF69LP55 –, não se pode afirmar que a habilidade é efetivamente contemplada ou ainda que, de fato, abordam-se as variedades sociais, uma vez que o foco nas atividades comporta, essencialmente, a variação situacional – Atividade 1 e 4 – e a variação histórica - atividade 2.

No que tange à composição dos exercícios, há uma preocupação com a variedade situacional relacionada à seleção de palavras de outras línguas, aqui, precisamente, o inglês, sendo parte significativa das questões para discussão sobre os estrangeirismos. É claro que é fundamental abordar a problemática, não é o que discutimos aqui, mas sim que, na composição da SA, evidencia-se uma preocupação maior com essa questão em detrimento das demais que poderiam ser contempladas diante dos títulos das atividades - *Variações linguísticas, A variação linguística e o preconceito linguístico* e *A Língua Portuguesa no contexto* – ainda que o título da SA seja *Teen para você*.

Também frente ao percurso metodológico do cotejo de textos (Geraldini, 2012),

observa-se, na compreensão ativo-dialógica, uma aparente excessiva necessidade de atendimento às habilidades, ou seja, a habilidade parece ser tratada enquanto fim e não enquanto meio para contemplar as dimensões dos processos cognitivos, objetos do conhecimento ou dos modificadores. Assim, ainda que as palavras de Faraco (2008) sejam feitas anteriormente à BNCC (Brasil, 2018), o tratamento dado ao fenômeno da variação parece não ter sofrido significativas alterações, em prol de um ensino reflexivo e crítico de Língua Portuguesa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

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

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Português brasileiro, a língua que falamos*. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Análise linguística do português brasileiro por meio de quatro contínuos*: encontrando o trabalho de Marilda Cavalcanti. *Delta*, São Paulo, v. 38, n. 4, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202259478>

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-29.

FARACO, Carlos Alberto. *Questões de política de língua no Brasil*: problemas e implicações. *Educar em Revista*. Curitiba, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZMQ9GVJr56yH93MRKpBHTLK/?lang=pt>. Acesso em 03 nov. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo,

POLIZELI, R. C. A.

Norma culta, norma-padrão e variedade linguística nos mediadores curriculares produzidos a partir do Currículo Paulista

Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da Variação Linguística*. Língua, Diversidade e Ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

POLIZELI, Renata Cristina Alves. *Do currículo prescrito aos mediadores: currículo paulista e os cadernos currículo em ação de língua portuguesa - ensino fundamental anos finais*. 2023. 1 recurso online (261 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12567>. Acesso em: 30 set. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da R. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

SÃO PAULO. Estado. *Currículo em Ação 9 Nono Ano Ensino Fundamental II Caderno do Aluno volume 1*. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/EF_ES_9-an. Acesso: 19 dez. 2023.

Recebido em: 11 nov. 2023.

Aprovado em: 18 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Rafaela Cristina Merli
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



Variação linguística no Enem: uma análise dos cadernos de 2017 a 2023

Linguistic variation in the Enem: an analysis of the notebooks from 2017 to 2023

Variación lingüística en Enem: un análisis de cuadernos de 2017 a 2023

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno¹

 0000-0001-8308-4390

Marcus Antonio de Sousa Filho²

 0000-0002-8086-8285

José Ribamar Lopes Batista Júnior³

 0000-0002-4777-3305

RESUMO: A língua pode ser condicionada por fatores internos, em seu sistema fonético, lexical, morfológico, sintático, fonológico, discursivo e semântico e por fatores externos, tais como: sexo ou gênero, nível de escolaridade, faixa etária, classe social, etnia, região, oralidade e escrita. Por conseguinte, o espaço escolar pode funcionar como um local de socialização, que respeita as diferenças linguísticas, e que reconhece a heterogeneidade como fator intrínseco à linguagem, especialmente no final do ensino médio, etapa em que os discentes farão o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Essa percepção contribui para a redução do preconceito linguístico, pois o uso real da língua ultrapassa os conceitos impostos pela Gramática Normativa. Além disso, a abordagem dessa temática na escola e em exames nacionais contribui para que haja o reconhecimento da pluralidade de usos da língua, além de corroborar o fato de ela ser empregada de maneiras distintas em diferentes contextos e para diversos fins. Isso abrange desde situações mais formais, como a escrita acadêmica, até interações informais do cotidiano. Por isso, este trabalho objetivou analisar o tratamento dado à variação linguística na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem nos anos de 2017 a 2023. Como procedimento metodológico, foi utilizada uma pesquisa documental. Como resultado, foi observado que a prova ainda oferece uma pequena discussão acerca da variação, quando comparada ao número extenso de

¹ Mestre e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora do Instituto Federal do Piauí. E-mail: marlidamasceno@ufpi.edu.br

² Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professor da rede privada de ensino de Teresina-PI. E-mail: marcusantonio@ufpi.edu.br

³ Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor EBTT do Colégio Técnico de Floriano/UFPI e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Letras/UFPI. E-mail: ribas@ribas.ninja

questões, não aprofundando em temáticas como o preconceito linguístico, por exemplo.

PALAVRAS-CHAVE: Enem; Variação linguística; Linguagem.

ABSTRACT: Language can be conditioned by internal factors, in its phonetic, lexical, morphological, syntactic, phonological, discursive, and semantic system, and by external factors, such as sex or gender, education level, age group, social class, ethnicity, region, orality, and writing. Therefore, the school space can function as a place of socialization, that respects linguistic differences, and recognizes heterogeneity as an intrinsic factor in language, especially at the end of high school, the stage in which students will take the National High School Exam (ENEM). This perception contributes to the reduction of linguistic prejudice, as the real use of the language goes beyond the concepts imposed by Normative Grammar. Furthermore, addressing this topic at school and in national exams contributes to the recognition of the plurality of uses of the language, in addition to corroborating the fact that it is used in different ways in different contexts and for different purposes. This ranges from more formal situations, such as academic writing, to informal everyday interactions. Therefore, this work aimed to analyze the treatment given to linguistic variation in the Enem Languages, Codes, and Technologies test from 2017 to 2023. As a methodological procedure, documentary research was used. As a result, it was observed that the test still offers a small discussion about variation, when compared to the extensive number of questions, not delving into topics such as linguistic prejudice, for example.

KEYWORDS: Enem; Linguistic variation; Language.

RESUMEN: El lenguaje puede estar condicionado por factores internos, en su sistema fonético, léxico, morfológico, sintáctico, fonológico, discursivo y semántico, y por factores externos, tales como: sexo o género, nivel educativo, grupo etario, clase social, etnia, región, oralidad y escritura. Por lo tanto, el espacio escolar puede funcionar como un lugar de socialización, que respete las diferencias lingüísticas, y que reconozca la heterogeneidad como un factor intrínseco del lenguaje, especialmente al final de la escuela secundaria, etapa en la que los estudiantes rendirán el Examen Nacional de Bachillerato. (Y también). Esta percepción contribuye a la reducción del prejuicio lingüístico, ya que el uso real de la lengua va más allá de los conceptos impuestos por la Gramática Normativa. Además, abordar este tema en la escuela y en los exámenes nacionales contribuye al reconocimiento de la pluralidad de usos de la lengua, además de corroborar que se utiliza de diferentes maneras en diferentes contextos y con diferentes propósitos. Esto abarca desde situaciones más formales, como la escritura académica, hasta interacciones cotidianas informales. Por lo tanto, este trabajo tuvo como objetivo analizar el tratamiento dado a la variación lingüística en la prueba de Lenguas, Códigos y Tecnologías del Enem de 2017 a 2023. Como procedimiento metodológico se utilizó la investigación documental. Como resultado, se observó que la prueba aún ofrece una pequeña discusión sobre la variación, en comparación con la gran cantidad de preguntas, sin profundizar en temas como el prejuicio lingüístico, por ejemplo.

PALABRAS CLAVE: Enem; Variación lingüística; Idioma.

Introdução

No Brasil, a Sociolinguística em sala de aula, a qualitativa, começou com os estudos de Bortoni-Ricardo (2014). Para essa pesquisadora e linguista, a escola deve funcionar como um local de convivência, de troca de conhecimentos, de

experiências e de socialização, de respeito às diferenças, em que o preconceito linguístico seja amenizado, e que o olhar para o ensino de língua ultrapasse os conceitos previstos pela Gramática Normativa. Bagno (2007, p. 10) diz que “[...] enquanto a língua é um rio caudaloso, largo e longo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada”.

Assim, um ensino de língua pautado no respeito às diferenças linguísticas, no que compreendemos por uso real da língua, como mencionado por Vieira (2018a), deve possibilitar um estudo reflexivo da utilização da linguagem. Metodologicamente, o professor deverá “[...] integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (Vieira, 2018a, p. 51). No entanto, ainda há muitos entraves para que uma reflexão efetiva em torno da variação linguística ocorra.

Rech (2020) alerta que, mesmo amparados por diversos documentos oficiais, que fundamentam a educação básica brasileira e o ensino de língua, os educadores não conseguem trabalhar a variação linguística de forma adequada, o que pode ser um dos fatores, dentre vários, que contribui para um ensino ineficaz de língua. A autora cita, inclusive, muitos desses documentos: Constituição Federal – CF (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), Plano Nacional de Educação – PNE (2014), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Em todos há a previsão legal para o ensino da variação.

Como dito, ainda há diversos desafios no contexto de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – que avalia as competências dos candidatos em um espaço fechado e delimitado – que, em tese, deveriam reconhecer a diversidade linguística presente na sociedade. Isso implica entender que diferentes grupos sociais podem se expressar de maneiras distintas e que não existe uma única forma "correta" de linguagem.

Outro desafio importante é que, ao invés de focar em normas linguísticas, as avaliações poderiam se concentrar na avaliação das competências comunicativas

dos candidatos. Isso inclui a capacidade de compreender e expressar ideias de maneira clara, coesa e contextualmente situada. Devendo, ainda, valorizar a variação linguística, o que envolve entender que diferentes formas de linguagem são legítimas em seus contextos de uso.

Em resumo, trata-se de encontrar um equilíbrio entre a necessidade de avaliação de competências linguísticas e o reconhecimento da diversidade e do dinamismo da língua. Com base nas assertivas acima, este trabalho objetiva analisar o tratamento dado à variação linguística na prova de linguagens do Enem nos anos de 2017 a 2023, por meio de um estudo bibliográfico e documental.

Estudos sociolinguísticos e implicações para o ensino

Bright (1966) diz que a Sociolinguística trata de problemas que vão muito além da simples relação entre língua e sociedade, pois sua finalidade seria a comparação da estrutura linguística com a estrutura social. Segundo esse mesmo autor, “[...] a tarefa da Sociolinguística é, portanto, demonstrar a variação sistemática das variações linguísticas e sociais e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação casual em uma ou outra direção” (Bright, 1966, p. 17).

Apesar de a Sociolinguística derivar da Linguística estrutural, os sociolinguistas romperam com a tendência linguística de tratar as línguas como unicamente uniformes, homogêneas ou monolíticas em sua estrutura (Bright, 1966). Dessa forma, passaria a ser uma das tarefas dos sociolinguistas mostrar que a variação ou diversidade não é livre, mas correlacionada a diferenças sociais sistemáticas. Por isso, Bright (1966) afirmou que era a diversidade linguística o objeto de estudo da Sociolinguística.

Segundo Alkmim (2004), o objeto de estudo da Sociolinguística é a língua falada, observada, descrita e analisada dentro de seu contexto social, em outras palavras, nas situações reais de uso. Nesse caso, o objeto da Sociolinguística não mais estaria pautado em um conceito abstrato da língua, mas na fala atrelada ao contexto do falante, que está inserido em uma comunidade linguística, formada por pessoas que comungam das mesmas regras em seu comportamento verbal.

Com a Sociolinguística, supera-se a visão estruturalista segundo a qual a análise linguística restringia os limites das relações internas ao sistema linguístico. A teoria sociolinguística afirma que apenas a consideração desses fatores estruturais internos não é suficiente para constituir a explicação da mudança (Lucchesi, 2004). Dessa forma, o modelo sociolinguístico de explicação da mudança quebra as fronteiras impostas pelos estruturalistas, dilatando a visão do encaixamento estrutural esboçada por Martinet (1955).

Para William Labov (2008), entre sociedade e língua não há uma relação de mera casualidade. Desde que nasce, o ser humano tem ao seu redor um mundo de signos linguísticos, e suas muitas possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que, pela imitação ou associação, começam a formular mensagens. Sons, gestos e imagens cercam a vida do homem moderno, compondo mensagens de toda ordem, transmitidas pelos mais diferentes canais. Em todos, a língua desempenha um papel preponderante, seja ela oral, seja escrita.

A pesquisa sociolinguística busca sistematizar a variação; para que isso aconteça, deve-se formular um corpus fundamentado em dados naturais de fala, descrever detalhadamente uma dada variável e suas respectivas variantes, estabelecer quais os possíveis fatores linguísticos e sociais que condicionam o encaixamento linguístico da variável, avaliá-la e observar os processos de transição e implementação que a envolve.

Contrariando a noção de variabilidade a que a língua está submetida, o ensino de língua portuguesa, atualmente, conforme Bortoni-Ricardo (2005), privilegia o estudo de uma norma culta, das classes dominantes, da língua enquanto um sistema impositivo, em que qualquer desvio de seus preceitos deve ser tratado como erro.

A língua, portanto, deveria ser instrumento de efetivo trabalho, embora, como Antunes (2003, p. 26) aborda: “[...] parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada [...]”. Isso mostra que a escola está desenvolvendo atividades que não condizem com o contexto linguístico discente, e que muitas vezes estão presas ao que o livro didático propõe. Antunes (2003) confirma que o resultado de tudo isso é a norma padrão

como única língua a ser estudada e aceita no ambiente escolar.

Travaglia (2009, p. 30-31) confirma a assertiva feita por Antunes, quando diz que a gramática normativa estuda como verdade “[...] apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, [...] nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita”.

Por isso, abordar a variação em sala, por meio da Sociolinguística, se faz relevante, e tem o objetivo de solucionar problemas como o preconceito linguístico e realizar propostas de trabalho pedagógico mais efetivas, inclusive com melhora no desempenho em provas nacionais como o caso do Enem, realizado ao final do ensino médio, previsto no Plano Nacional da Educação como uma possibilidade de acesso ao ensino superior.

Como visto anteriormente, e ressaltado por Calvet (2002), a língua conhece variações no parâmetro social, que constituem as variações diastráticas; na geográfica e regionais, relacionadas às variações diatópicas; no parâmetro histórico, liga-se às variações diacrônicas; variação lexical, que ocorre quando diferentes palavras ou expressões são utilizadas para expressar a mesma ideia em um contexto específico, mantendo o mesmo valor de verdade. Isso pode acontecer devido a fatores regionais, culturais, sociais, históricos ou até mesmo pessoais; diamésica, que explicita diferenças entre a fala e a escrita; e a estilística ou diafásica, que se refere às mudanças na linguagem que ocorrem de acordo com o estilo ou o contexto de comunicação (Tarallo, 1997).

Em toda comunidade linguística é comum a ocorrência de variantes linguísticas em todos os planos na fala da população. Algumas vezes, ao referir-se a tais variantes, os gramáticos as definem como vício de linguagem ou regionalismo. Alguns dicionários também registram estas variações, que são frequentes e ocorrem em todos os níveis. Resta, portanto, compreender de que forma este conteúdo é tratado pelo Enem, que deve partir da concepção de que a língua portuguesa, como toda língua de comunicação, experimenta vários processos de variação.

Metodologia

Este estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental, em que foram selecionados, como *corpus* da pesquisa, 7 (sete) cadernos de provas do Enem da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dos anos de 2017 a 2023. Tais documentos são públicos e estão disponíveis no website do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no endereço: [http://www.inep.gov.br]. Selecionamos os cadernos da prova azul para padronizar os resultados.

Lakatos (2017) elenca que a pesquisa de cunho documental parte do levantamento de documentos denominados de fontes primárias, materializados em arquivos públicos de livre acesso, como os cadernos do Enem, que compõem o *corpus* deste estudo.

A análise neste trabalho está voltada às questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Salienta-se que as assertivas estudadas versam sobre interpretação textual, compreensão textual, literatura, artes e educação física.

Primeiramente, foi escolhida a prova azul, a fim de padronizar as análises. Em seguida, das 45 questões foram retiradas as 5 de língua estrangeira. Assim, na etapa seguinte, foram separadas as questões, dentre as 40 restantes, que continham algum tipo de variação linguística em sua constituição, podendo ser nos enunciados, em textos que embasavam as questões ou em assertivas que recorressem diretamente ao conteúdo de variação linguística, conforme explicado na próxima seção.

Análises

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um método de seleção aplicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), com foco nos alunos egressos da última série do Ensino Médio Regular. O exame visa verificar a proficiência dos concludentes do ensino básico e serve, também, como instrumento de inserção no ensino superior.

Em termos de estrutura, o Enem é composto de 180 questões de múltipla

escolha (de A a E) e uma produção textual. As 180 questões são aplicadas em dias diferentes, precisamente em dois domingos (com espaçamento de 7 dias), em blocos de 90 questões, cada. No primeiro dia, a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta 45 questões elaboradas a partir de conteúdos das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, além de uma Produção Textual (com extensão máxima de 30 linhas). Nesse mesmo dia, os candidatos respondem a 45 questões referentes a Ciências Humanas e suas Tecnologias. No segundo dia de aplicação, a prova é composta de 90 questões, sendo 45 voltadas para as Ciências da Natureza e suas Tecnologias e as outras 45 sobre Matemática e suas Tecnologias.

A seguir, será feito um levantamento do tratamento dado à variação linguística, nas provas do Enem dos anos de 2017 a 2023, com enfoque nas questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, exceto, como mencionado anteriormente, das 05 de língua estrangeira. Das questões estudadas, foi selecionada uma para a análise mais detalhada acerca dos processos de variação abordados.

De início, serão apresentadas as questões relativas à prova aplicada no ano de 2017. Das 40 questões voltadas aos conteúdos de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Literatura, da prova aplicada no ano de 2017, selecionamos doze que, com base nos critérios já apresentados, abordavam a temática da variação linguística. O Quadro 1, a seguir, apresenta essa primeira seleção:

Quadro 1 - Questões relacionadas à variação linguística – prova 2017

Questão	Descrição da questão	Tipo de variação
09	Língua oral	Diastrática/social
12	Língua tupi – língua africana	Variação regional/geográfica
14	Linguagem na produção da propaganda	Variação lexical
15	Relação do falante com seu lugar de origem – pronúncia e escrita da palavra Gerimum-Jerimum	Variação regional/geográfica Diastrática/social; diamesica
16	Linguagem publicitária e jogo de palavras com o termo “criação”.	Variação lexical
20	Poema de Clarice Lispector sobre amor à língua portuguesa	Variação histórica/diacrônica
22	Língua indígena e língua inglesa - línguas de culturas completamente diferentes, cujas realidades se aproximam	Variação histórica/diacrônica

27	Diferença de sentido entre vocábulos muito próximos.	Variação lexical
29	Norma culta da língua portuguesa.	Diamésica (diferença de escrita e fala)
32	O gênero peça teatral.	Diamésica (diferença de escrita e fala)
38	A variedade linguística da narrativa e adequação à descrição dos fatos.	Regional, estilística/diafásica, lexical
39	Norma culta na obra “As pelejas de Ojuara”, de Castro, N. L.	Variação regional/geográfica
Total de questões sobre variação linguística		12 questões

Fonte: os autores com base na prova de linguagem – caderno azul de 2017

O Quadro 1 mostra as doze questões de Língua Portuguesa da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que apresentam o tratamento com as variações nos textos, enunciados ou nas respostas das questões. O ano de 2017, como será visto nos quadros a seguir, foi o que apresentou o maior número de questões em sua prova que abordam aspectos voltados para a variação linguística.

Nota-se, com isso, que a variação linguística é um tema relevante, pois está relacionada às diferentes formas de uso da língua em contextos sociais, regionais, culturais e históricos. Essa abordagem permite uma compreensão mais abrangente da riqueza e diversidade da língua portuguesa. Por isso, as provas de exames poderiam explorar mais estes aspectos em suas questões.

Dentre as questões da prova de 2017, que continham algum tipo de variação, selecionamos a Questão 15 para fazermos uma breve discussão.

Figura 1 - Questão 15 - Prova do ano de 2017

QUESTÃO 15

Sítio Gerimum
Este é o meu lugar [...]
Meu Gerimum é com g
Você pode ter estranhado
Gerimum em abundância
Aqui era plantado
E com a letra g
Meu lugar foi registrado.

OLIVEIRA, H. D. *Lingua Portuguesa*, n. 88, fev. 2013 (fragmento).

Nos versos de um menino de 12 anos, o emprego da palavra "Gerimum" grafada com a letra "g" tem por objetivo

- A** valorizar usos informais caracterizadores da norma nacional.
- B** confirmar o uso da norma-padrão em contexto da linguagem poética.
- C** enfatizar um processo recorrente na transformação da língua portuguesa.
- D** registrar a diversidade étnica e linguística presente no território brasileiro.
- E** reafirmar discursivamente a forte relação do falante com seu lugar de origem.

Fonte: caderno azul de 2017 (p.08)

Conforme observado, a Questão 15 apresenta um exemplo de variação regional ou geográfica e social, em que a realização da fala é feita conforme o local de origem do falante e sua condição social. Inclusive, a resposta correta do item, letra E, corrobora a informação, uma vez que reafirma a relação do falante com o seu local de origem. Como estudado em Preti (2000), a variação regional ou geográfica aponta para a dicotomia entre linguagem urbana e rural. Ao mesmo tempo, pode também representar uma variação diamésica, uma vez que há a distinção entre a pronúncia e a escrita da palavra Gerimum/Jerimum.

Dando prosseguimento, das 40 questões da prova aplicada no ano de 2018, apresentamos no Quadro 2, as oito questões em que foi possível estabelecer conexões com a temática da variação linguística.

Quadro 2 – Questões relacionadas à variação linguística – prova 2018

Questão	Descrição da questão	Tipo de variação
07	Variedades linguísticas em campanhas educativas – uso de marcas linguísticas típicas da oralidade	Variação diamesica – diferença fala e escrita
08	Vocábulo da língua portuguesa	Variação social
21	Norma culta no Hino Nacional do Brasil - gênero solene de característica protocolar	Escrita – norma culta em detrimento da variação
22	Fachada de supermercado em diferentes línguas – comunidades de diversos países	Variação geográfica
24	A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo no gênero RESUMO de artigo	Variação social em decorrência de questões raciais
25	Inter-relação em diferentes linguagens: adaptação para quadrinhos da obra “grande sertão: veredas”	Variação social – regional – geográfica
36	Questionamento do termo “enseada” como empobrecedor da percepção subjetiva de uma pessoa	Variação social; variação semântica
37	Pajubá – linguagem do público LGBTQAP+	Variação estilística (em função de gênero); diafásica
Total de questões sobre variação linguística		08 questões

Fonte: os autores com base na prova de linguagem – caderno azul de 2018

Do Quadro 2, relativo à prova de 2018, tomamos como exemplo a questão de número 37, que apresenta a linguagem Pajubá, utilizada pelo público LGBTQAP+, pouco conhecida ainda no contexto brasileiro:

Figura 2 - Questão 37 - Prova do ano de 2018

QUESTÃO 37

“Acuenda o Pajubá”: conheça o “dialeto secreto” utilizado por gays e travestis

Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade

“Nhaí, amapô! Não faça a loka e pague meu acuê, deixe de equê se não eu puxo teu picumã!” Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o “dialeto secreto” dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: “É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de ‘acuê’ o tempo inteiro”, brinca. “A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...”, comenta.

O dicionário a que ele se refere é o *Aurélia*, a *dicionária da língua afiada*, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: www.midiamax.com.br. Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado).

Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha *status* de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

- A ter mais de mil palavras conhecidas.
- B ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
- C ser consolidado por objetos formais de registro.
- D ser utilizado por advogados em situações formais.
- E ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

Fonte: caderno azul de 2018 (p. 16)

Na questão 37, o Enem traz uma discussão interessante acerca do dialeto Pajubá, que é uma língua utilizada por gays e travestis, linguagem ainda pouco conhecida, apesar de possuir um dicionário, o *Aurélia*, com 1300 verbetes. Nesse caso, é apresentado um exemplo de variação social, em função do gênero; bem como uma variação estilística, em que o falante adequa-se ao contexto de fala. Em outra concepção, Preti (2000) chama esta ocorrência de variação diafásica, que depende do contexto de interação e do grau de formalidade da comunicação. Inclusive, no texto da questão, o advogado explica alguns dos contextos em que esta linguagem é utilizada.

Ao colocar essas comunidades no centro do debate linguístico, os linguistas podem promover a conscientização sobre as formas como certas práticas linguísticas podem contribuir para a marginalização e exclusão. Além disso, eles podem explorar maneiras de empregar a linguagem de forma mais inclusiva e sensível, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Em resumo, ao adotar uma abordagem inclusiva e focada nas comunidades marginalizadas, os linguistas e professores podem contribuir para um entendimento mais profundo das complexidades da linguagem em sociedades diversas e, ao mesmo tempo, advogar por mudanças positivas no uso da linguagem para promover a justiça social e a igualdade.

A seguir, apresentamos as questões que continham relação com a variação linguística na prova aplicada no ano de 2019. Das 40 questões, cinco se voltaram, de certa maneira, a esse conteúdo.

Quadro 3 – Questões relacionadas à variação linguística – prova 2019

Questão	Descrição da questão	Tipo de variação
30	Influência do árabe na língua portuguesa	Variação histórica
33	Linguagem poética	Variação lexical ou diamesica
34	Escrita dos meses em português	Variação histórica
44	Uso da Norma padrão em texto poético	Variação estilística
45	Poema ao Cariri	Variação social, geográfica
Total de questões sobre variação linguística		05 questões

Fonte: os autores com base na prova de linguagem – caderno azul de 2019

Dentre as questões do Quadro 3, tomamos a de número 30 como referencial de análise. Destacamos que ela é constituída a partir de um aparato comparativo, pois apresenta dois textos que deverão ser correlacionados posteriormente.

Figura 3 - Questão 30 - Prova do ano de 2019

Questão 30

TEXTO I

Estratos

Na passagem de uma língua para outra, algo sempre permanece, mesmo que não haja ninguém para se lembrar desse algo. Pois um idioma retém em si mais memórias que os seus falantes e, como uma chapa mineral marcada por camadas de uma história mais antiga do que aquela dos seres vivos, inevitavelmente carrega em si a impressão das eras pelas quais passou. Se as “línguas são arquivos da história”, elas carecem de livros de registro e catálogos. Aquilo que contém pode apenas ser consultado em parte, fornecendo ao pesquisador menos os elementos de uma biografia do que um estudo geológico de uma sedimentação realizada em um período sem começo ou sem fim definido.

HELLER-ROAZEN, D. *Ecolalias*: sobre o esquecimento das línguas. Campinas: Unicamp, 2010.

TEXTO II

Na reflexão gramatical dos séculos XVI e XVII, a influência árabe aparece pontualmente, e se reveste sobretudo de item bélico fundamental na atribuição de rudeza aos idiomas português e castelhano por seus respectivos detratores. Parecer com o árabe, assim, é uma acusação de dessemelhança com o latim.

SOUZA, M. P. *Linguística histórica*. Campinas: Unicamp, 2006.

Relacionando-se as ideias dos textos a respeito da história e memória das línguas, quanto à formação da língua portuguesa, constata-se que

- A** a presença de elementos de outras línguas no português foi historicamente avaliada como um índice de riqueza.
- B** o estudioso da língua pode identificar com precisão os elementos deixados por outras línguas na transformação da língua portuguesa.
- C** o português é o resultado da influência de outras línguas no passado e carrega marcas delas em suas múltiplas camadas.
- D** o árabe e o latim estão na formação escolar e na memória dos falantes brasileiros.
- E** a influência de outras línguas no português ocorreu de maneira uniforme ao longo da história.

Fonte: caderno azul de 2019 (p. 14)

O candidato deverá, neste momento, lançar mão de uma estratégia de leitura rápida, estratégica e de identificação dos fenômenos linguísticos, como: habilidade de relacionar, interpretar, comparar e identificar. Em se tratando de variação

linguística, observa-se que o processo diacrônico evidencia-se ao passo que o comparativo envolve a língua em momentos pontuais (entre datas). Grosso modo, se bem observado, o enunciado levará o candidato a assinalar a alternativa que diz ser o português resultado da influência de outras línguas no passado e carrega marcas delas em suas múltiplas camadas.

Na prova do ano seguinte, 2020, a quantidade de questões que abordam, de alguma forma, as variações, ampliou significativamente para 11 (onze), conforme demonstrado no Quadro 4:

Quadro 4 – Questões relacionadas à variação linguística – prova 2020

Questão	Descrição da questão	Tipo de variação
06	Função metalinguística em texto da obra “Itinerário de Pasárgada”, de Manuel Bandeira	Variação Diamésica
07	Cartaz “(A) que horas ela volta” – supressão da preposição A	Variação histórica, social, diamésica
09	Expressões idiomáticas transmitidas pela cultura regional	Variação geográfica
12	Composições musicais no panorama cultural brasileiro	Variação lexical, geográfica
19	Linguagem jurídica	Variação histórica – jargão
21	canção brasileira contemporânea – cultura popular nordestina	Variação geográfica, social
23	Frases curtas, termos invertidos	Variação sintática
24	Uso dos gerundismos	Variação Diamésica
25	Língua enquanto apresentação de uma realidade	Variação social e estilística
28	Trecho da obra para flauta solo de Johann Sebastian Bach na música de MC Fioti	Variação geográfica, social (faixa etária, sexo, escolaridade)
41	Petição da pitoresca personagem do romance de Lima Barreto, o uso da norma-padrão	Variação Diamésica
Total de questões sobre variação linguística		11 questões

Fonte: os autores com base na prova de linguagem – caderno azul de 2020.

No Quadro 4, as onze questões foram selecionadas a partir da análise das 40 questões que compuseram a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ano de 2020.

Observa-se, a partir da questão 28, que o texto de referência traça uma reflexão, inicialmente, comparativa acerca do modo como a erudição da canção de Bach incorpora-se ao funk (nacional):

Figura 4 - Questão 28 - Prova do ano de 2020

Questão 28

Leandro Aparecido Ferreira, o MC Fioti, compôs em 2017 a música *Bum bum tam tam*, que gerou, em nove meses, 480 milhões de visualizações no YouTube. É o funk brasileiro mais ouvido na história do site.

A partir de uma gravação da flauta que achou na internet, MC Fioti fez tudo sozinho: compôs, cantou e produziu em uma noite só. “Comecei a pesquisar alguns tipos de flauta, coisas antigas. E nisso eu achei a ‘flautinha do Sebastian Bach’”, conta. A descoberta foi por acaso: Fioti não sabia quem era o músico alemão e não sabe tocar o instrumento.

A “flauta envolvente” da música é um trecho da *Partita em Lá menor*, escrita pelo alemão Johann Sebastian Bach por volta de 1723.

Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 6 jun. 2018 (adaptado).

A incorporação de um trecho da obra para flauta solo de Johann Sebastian Bach na música de MC Fioti demonstra a

- A** influência permanente da cultura eurocêntrica nas produções musicais brasileiras.
- B** homenagem aos referenciais estéticos que deram origem às produções da música popular.
- C** necessidade de divulgar a música de concerto nos meios populares nas periferias das grandes cidades.
- D** utilização desintencional de uma música excessivamente distante da realidade cultural dos jovens brasileiros.
- E** inter-relação de elementos culturais vindos de realidades distintas na construção de uma nova proposta musical.

Fonte: caderno azul de 2020 (p. 13)

Há fatores transeuntes nesta questão. Podemos notar que o candidato precisaria: a) mobilizar conhecimentos sobre música; b) operacionalizar o fenômeno da intertextualidade; c) considerar o contexto social em que o estilo musical funk tem maior alcance; d) comparar os estratos sociais que consomem a música de Bach e a música do Mc Fioti; e) assumir um posicionamento crítico sobre o recorte social da língua com base na teoria Sociolinguística, que considera os fatores sociais e contextuais, sobremaneira, para lidar com as realidades socioeconômicas circulantes em um mesmo ambiente, que, inevitavelmente, contribui para reflexos no modo de falar.

Isto é, uma vez inserido em uma realidade social, cujo uso da língua

distancia-se da norma culta, o sujeito, quando exposto a uma troca entre sujeitos sociais que priorizam o uso de prestígio, tende a ser estigmatizado, rejeitado, marginalizado (BortonI-Ricardo, 2005).

Já ano de 2021, o Enem voltou a ter o número de questões que trata de variação linguística drasticamente reduzido, visto que, do total de 40 questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apenas em cinco delas foi possível identificar aproximações com a temática aqui enfocada:

Quadro 5 - Questões relacionadas à variação linguística – prova 2021

Questão	Descrição da questão	Tipo de variação
07	Crítica ao preciosíssimo linguístico	Variação geográfica, histórica
09	Patrimônio linguístico para a preservação nacional	Variação geográfica
11	Linguagem popular – escravizados	Variação histórica; diastrática; diamésica
22	Pronomes de tratamento – você, tu, senhor	Variação histórica
30	Norma padrão	Variação diamésica; histórica
Total de questões sobre variação linguística		05 questões

Fonte: os autores com base na prova de linguagem – caderno azul de 2021

No Quadro 5, observa-se que, na questão 11, o texto de referência que orienta o enunciado possui um pano de fundo problemático: trata-se da canção “Sinhá”, de Chico Buarque e João Bosco. A questão evidencia os traços sociais que marcaram a vida dos escravizados no Brasil. O contexto musical explica que a relação entre o possuidor e o possuído eram bem demarcados, inclusive pelo registro linguístico:

Figura 5: Questão 11 - Prova do ano de 2021

8

Questão 11

enem2021

Sinhá

Se a dona se banhou
Eu não estava lá
Por Deus Nosso Senhor
Eu não olhei Sinhá
Estava lá na roça
Sou de olhar ninguém
Não tenho mais cobiça
Nem enxergo bem

Para que me pôr no tronco
Para que me aleijar
Eu juro a vosmecê
Que nunca vi Sinhá
[...]
Por que talhar meu corpo
Eu não olhei Sinhá
Para que que vosmencê
Meus olhos vai furar
Eu choro em iorubá
Mas oro por Jesus
Para que que vassuncê
Me tira a luz.

CHICO BUARQUE; JOÃO BOSCO. *Chico*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2011 (fragmento).

No fragmento da letra da canção, o vocabulário empregado e a situação retratada são relevantes para o patrimônio linguístico e identitário do país, na medida em que

- A** remetem à violência física e simbólica contra os povos escravizados.
- B** valorizam as influências da cultura africana sobre a música nacional.
- C** relativizam o sincretismo constitutivo das práticas religiosas brasileiras.
- D** narram os infortúnios da relação amorosa entre membros de classes sociais diferentes.
- E** problematizam as diferentes visões de mundo na sociedade durante o período colonial.

Fonte: caderno azul de 2021 (p.08)

A canção que, no contexto do exame, torna-se um texto poético, toma forma a partir de uma súplica de uma escravizada que está sendo levada a uma “correção no tronco” por ter visto a “sinhá” (a senhora) tomar banho. O argumento defendido pela sofrida mulher intercorre de um forte clamor, recorrendo, inclusive, à desistência de sua fé para satisfazer o desejo de sua “dona”. O movimento escravocrata e o engajamento de denúncia no texto, em termos semânticos, rememora uma série de

fatos históricos, como o atraso da emancipação do “homem de cor”; a ineficiência das políticas públicas que mesmo ciente dos resquícios da escravidão no século XX, o estado ainda era negligente/condescendente e outras questões.

O candidato, certamente, deveria, nesta questão, assumir uma reflexão para além da palavra, mas entender **que o que** o leva à reflexão sobre as posições sociais são as marcas linguísticas que determinam o lugar de quem domina e de quem é dominado. Portanto, é de grande valor ter ciência do tipo de variação, classificá-la e compreender de que maneira ela conduz os sentidos para o acerto da questão.

As variações possíveis que circulam nesta questão são: diacrônica, uma vez que termos como “vosmecê”, “vosmincê” e “vassuncê” são variações de vossa mercê que, com o tempo, tende a perder fonemas e chega, no português contemporâneo como “você” (pronome de tratamento); diastrática, porque o eu lírico marca discursivamente a fala de uma “escravizada” que, pelo contexto, não acessou a educação formal; diamésica, porque, notavelmente, por ser um texto escrito, ora a escrita envolve o monitoramento da língua, ora revela marcas da oralidade.

O ano de 2022 apresentou um aumento de duas questões que abordavam a variação, quando levamos em consideração o ano anterior, abordado no quadro anterior. O quadro 6 abaixo traz a descrição das 07 questões estudadas:

Quadro 6 - Questões relacionadas à variação linguística – prova 2022

Questão	Descrição da questão	Tipo de variação
07	Língua oral – aproximação com o leitor por meio de uma propaganda de adoção de animais, com linguagem informal - traços da oralidade	Variação estilística
12	Norma culta X linguagem coloquial	Variação Diafásica
14	A norma padrão como difusora de preconceito racial	Variação lexical
17	Conceito de “palavra”	Variação lexical
24	Artigo de opinião sobre o conceito de “falar bem”	Variação diafásica
28	Línguas indígenas silenciadas no Brasil	Variação histórica
40	Conto regionalista “Firmo, o Vaqueiro”	Variação regional ou geográfica
	Total de questões sobre variação linguística	07 questões

Fonte: os autores com base na prova de linguagem – caderno azul de 2022

A questão de número 7 – conforme ilustrado na Figura 6 - traz um cartaz de

adoção de animais, com uma imagem de um cachorro, seguida da frase: “Ei... me leve para a sua casa”. Ao utilizar uma linguagem informal, por meio da variação estilística, a propaganda tem a intenção de se aproximar do leitor, tornando mais fácil e compreensível a mensagem que quer passar:

Figura 6: Questão 7 - Prova do ano de 2022

QUESTÃO 07

TEXTO I

EI...

ME LEVE PARA SUA CASA!!!

**14ª FEIRA DE ADOÇÃO
DE CÃES E GATOS**



ADOTE UM ANIMAL DE RUA

DOCUMENTOS OBRIGATORIOS PARA ADOÇÃO
CARTEIRA DE IDENTIDADE | CPF | COMPROVANTE DE RESIDÊNCIA

E muito amor!!

Disponível em: <https://amigodobicho.wordpress.com>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Fonte: caderno azul de 2022 (p.06)

O uso da linguagem informal e a variação estilística são estratégias comuns nesse tipo de cartaz, pois estabelece uma conexão mais próxima com o público-alvo e torna a mensagem mais acessível e compreensível. Essas técnicas visam criar uma atmosfera mais amigável, próxima da linguagem cotidiana das pessoas, contribuindo para uma comunicação mais eficaz.

Também corrobora a teoria de que, no uso informal da fala, a colocação pronominal da próclise tem se tornado bastante produtiva em detrimento do que traz a Gramática Normativa, que aponta para o “uso adequado” do pronome antes do verbo (ênclise) em casos em que este inicia a oração.

Ao fazer uso de variações não-padrões, o Enem quebra paradigmas impostos pela Gramática Tradicional (GT), acerca da existência de um padrão linguístico ideal, especificando formas corretas e legítimas (Vieira, 2018b). No caso da questão 07, segundo as normas da GT, o período deveria ser “Ei. Leve-me para a sua casa”. Isso sugere uma abordagem normativa que não considera detalhada a diversidade linguística.

Na questão 12, também do ano de 2022, o Enem traz um texto de Luis Fernando Verissimo, retirado de *Comédias para se ler na escola*, que mostra um diálogo entre um falante que faz uso da colocação pronominal conforme a GT, enquanto o outro utiliza uma linguagem informal. No enunciado da questão há uma crítica que reforça que o modo de falar se torna inadequado a depender das situações e que em um momento de informalidade o falante precisa adequar sua fala ao seu interlocutor.

A análise da prova de 2022 mostra que a variação linguística é tratada apenas de forma superficial nas 7 questões analisadas, pois traz, em sua maioria, apenas o estudo de vocabulários ou palavras específicas. Não apresenta, por exemplo, questões que fomentem uma reflexão profunda acerca da variação geográfica, que hoje é uma das que mais sofre estigma. A questão 40 traz apenas a palavra “bulir”, e não apresenta uma explicação efetiva para o seu uso. Ao tratar dessa questão, o Enem estaria assumindo a existência de diversas línguas ou modos de falar no país. Isso mostra que, ainda, esse sistema de provas concebe e privilegia as normas da GT como superiores, em detrimento de modalidades informais da língua.

Por fim, a última prova realizada do Enem, em 2023, apresentou uma ligeira queda de questões se compararmos ao ano anterior, reduzindo de 07 (2022) para 06 em 2023, conforme o quadro 7 abaixo:

Quadro 7 – Questões relacionadas à variação linguística – prova 2023

Questão	Descrição da questão	Tipo de variação
08	Publicação de um livro que denuncia racismos sofridos por poetas estrangeiros em Portugal	Variação regional, social, histórica
16	Variação de palavras na LIBRAS	Variação lexical
20	Norma culta – crítica a jargões de diversas áreas – linguagem e poder	Variação social – diastrática
21	Dicionário que simplifica a linguagem médica para seus pacientes	Variação regional
22	Explicação de um canto africano antigo	Variação histórica
39	Mudança da definição do verbete “casar” no dicionário	Variação lexical
	Total de questões sobre variação linguística	06 questões

Fonte: os autores com base na prova de linguagem – caderno azul de 2023

Conforme visto no quadro 7, a prova do Enem do ano de 2023 pode ser

considerada uma das que menos abordou questões voltadas à variação linguística, com prevalência das variações regionais, sociais e históricas em suas questões.

Como exemplo das questões do ano de 2023, apresentamos a questão 08, a qual traz uma breve discussão sobre preconceito linguístico que autores brasileiros sofreram em Portugal:

Figura 7 - Questão 08 - Prova do ano de 2023

QUESTÃO 08

De quem é esta língua?

Uma pequena editora brasileira, a Urutau, acaba de lançar em Lisboa uma “antologia antirracista de poetas estrangeiros em Portugal”, com o título *Volta para a tua terra*.

O livro denuncia as diversas formas de racismo a que os imigrantes estão sujeitos. Alguns dos poetas brasileiros antologados queixam-se do desdém com que um grande número de portugueses acolhe o português brasileiro. É uma queixa frequente.

“Aqui em Portugal eles dizem / — eles dizem — / que nosso português é errado, que nós não falamos português”, escreve a poetisa paulista Maria Giulia Pinheiro, para concluir: “Se a sua linguagem, a lusitana, / ainda conserva a palavra da opressão / ela não é a mais bonita do mundo. / Ela é uma das mais violentas”.

AGUALUSA, J. E. Disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em: 22 nov. 2021 (adaptado).

O texto de Agualusa tematiza o preconceito em relação ao português brasileiro. Com base no trecho citado pelo autor, infere-se que esse preconceito se deve

- A** à dificuldade de consolidação da literatura brasileira em outros países.
- B** aos diferentes graus de instrução formal entre os falantes de língua portuguesa.
- C** à existência de uma língua ideal que alguns falantes lusitanos creem ser a falada em Portugal.
- D** ao intercâmbio cultural que ocorre entre os povos dos diferentes países de língua portuguesa.
- E** à distância territorial entre os falantes do português que vivem em Portugal e no Brasil.

Fonte: caderno azul de 2023 (p.07)

A questão traz como correta a letra C, no entanto, não aprofunda na discussão da temática do preconceito linguístico. Sabe-se que em Portugal, assim como em muitos outros países, há uma variedade de atitudes em relação à língua portuguesa. Algumas pessoas podem ter uma visão mais conservadora, valorizando

as normas tradicionais da língua, inclusive assumindo uma postura preconceituosa, enquanto outras podem adotar uma perspectiva mais flexível, reconhecendo a diversidade linguística.

Por fim, fizemos um resumo das análises e na tabela abaixo são identificados o número e a porcentagem de questões analisadas, bem como a quantidade de assertivas em que havia a presença de variação:

Tabela 1 - Recorte dos dados para a análise

Ano	Questões analisadas	Total de questões que continham variação
2017	06 a 45	12
2018	06 a 45	08
2019	06 a 45	05
2020	06 a 45	11
2021	06 a 45	05
2022	06 a 45	07
2023	06 a 45	06
Total geral	280	54
Percentual	100%	19,30%

Fonte: dados da pesquisa

É importante destacar que não há uma única forma "correta" de falar português. A língua é dinâmica e está sempre evoluindo, e diferentes regiões e comunidades têm suas próprias características linguísticas. O português falado em Portugal pode ter diferenças em relação ao português falado no Brasil, nos países africanos lusófonos ou em outras regiões e cada variante linguística é uma expressão válida da língua, refletindo a riqueza cultural e histórica das comunidades que a utilizam.

O Enem, na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, procura avaliar a capacidade dos estudantes de compreender e analisar a língua portuguesa em suas múltiplas facetas. No entanto, ainda aborda o tema da variação linguística de forma insuficiente quando consideramos o quantitativo de questões, pois em 7 anos, do total de 280 questões, apenas 54 questões das provas abordaram a variação linguística.

Considerações finais

As questões sobre variação linguística podem envolver a identificação de diferentes registros de linguagem, o reconhecimento de variedades linguísticas regionais, a compreensão de diferentes manifestações culturais por meio da linguagem, entre outros aspectos relacionados à diversidade linguística.

A inclusão desse tema nas provas do ENEM reflete a importância de compreender que a língua é dinâmica e está sujeita a diferentes manifestações conforme o contexto e as características sociais. Além disso, destaca a necessidade de os estudantes desenvolverem uma consciência crítica em relação à linguagem, compreendendo que não existe uma única forma de falar, mas sim uma variedade de formas que são legítimas em diferentes situações.

Após a análise das provas, constatamos que os dados, dispostos nos quadros 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, demonstram, quantitativamente, que ainda timidamente o Exame Nacional tem correspondido ao que é previsto pelos PCN, DCN, DCNEM e BNCC, o que configura uma preocupação plausível e de grande importância para o contexto educacional e para a formação dos indivíduos brasileiros, haja vista que a Sociolinguística, mais do que uma vertente dos estudos linguísticos, assume um compromisso social de reflexão sobre a história e as diferenças do tecido humano brasileiro associadas aos falares do povo. Considera-se, ainda, que este campo de atuação funciona como uma forma de denúncia às mazelas que permeiam a nossa sociedade e toda forma de discriminação que se reflete no registro linguístico.

Além disso, por se tratar de um levantamento que envolve a exatidão de questões, não podemos descartar a ideia de que esses números são variáveis que apontam para uma desproporcionalidade quanto à quantidade de itens disponíveis nos exames de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023.

Em lentes mais próximas, observa-se que no ano de 2017 foram assentadas 12 questões (uma quantidade significativa); no ano de 2018 foram disponibilizadas uma quantidade menor (8 questões); no ano de 2019, percebe-se que apresentaram apenas 5 questões; no ano de 2020 dispuseram 11 questões; em 2021 reduziram a 5 questões – que nos faz estar em alerta, já que reconhecemos a importância de uma exigência que pressupõe preparo e, portanto, discussão, reflexão e orientação ao aluno regular básico.

Houve, portanto, uma redução drástica de 12 para 8, nos anos de 2017 para 2018; de 8 para 5, entre os anos de 2018 e 2019; e de 11 para 5, entre 2020 e 2021. Em 2022 e 2023, esses números foram de 07 e 06 questões, respectivamente. Esperamos que os próximos exames possam ampliar o número de questões que abordem a variação linguística em seus diversos aspectos, uma vez que este tema é de grande relevância e a sua abordagem e estudo podem contribuir para reduzir o preconceito e ampliar o reconhecimento da diversidade linguística.

Referências

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras* (Org.). São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BORTONI RICARDO, S M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 24 dez. 2023.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Volume 3. Brasília, 2006.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria De Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRIGHT, W. *Sociolinguística*. Mouton: The Hague, 1966.

CALVET, L. J. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

LAKATOS, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem*: um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2004.

MARTINET, A. *Économie des changements phonétiques*. Berna: Francke, 1955.

PRETI, D. *Sociolinguística*: os níveis de fala - um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo: USP, 2000.

RECH, E. *O tratamento da variação linguística nos gêneros discursivos da prova de língua portuguesa (linguagens, códigos e suas tecnologias) do Enem (1998-2018) à luz da sociolinguística variacionista e educacional*. Dissertação de mestrado apresentado à Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC. 2020.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no ensino de 1º e 2º graus. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. (org.). Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. (org.). *Gramática, variação e ensino*: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018a.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional*: história crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2018b.

Recebido em: 13 nov. 2023.

Aprovado em: 26 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus

Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



A diagnose de traços graduais em redações escolares e a importância da pedagogia da variação linguística

The diagnosis of gradual traits in school essays and the importance of the pedagogy of linguistic variation

El diagnóstico de los rasgos graduales en los ensayos escolares y la importancia de la pedagogía de la variación lingüística

Marcus Garcia de Sene¹

 0000-0002-2715-5294

Juliana Bertucci Barbosa²

 0000-0002-1510-633X

RESUMO: O presente artigo objetiva diagnosticar traços graduais nas redações escolares de alunos do Ensino Fundamental II, com base no que orienta Bortoni-Ricardo (2005) e adaptado por Sene (2018). Para isso, o *corpus* desta pesquisa foi composto de 56 redações de três diferentes escolas da cidade de Araraquara (São Paulo), totalizando 168 textos. Os desvios foram organizados em dois grupos: o primeiro decorrente da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e o segundo aqueles que são decorrentes de hábitos da fala para a escrita. Os dados foram interpretados à luz da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), de processos fonológicos (Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão, 2011) e da pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008). Foi possível refletir sobre como os desvios ortográficos são pistas linguísticas importantes para o reconhecimento da competência sociolinguística do aluno, sem contar que atuam como pistas de aprendizagem, dado que, a depender do desvio ortográfico apresentado, este pode ser ou não reflexo de uso variável gradual, ou descontínuo. A partir desse reconhecimento, o professor pode mobilizar um conhecimento necessário para que o aluno supere suas dificuldades ortográficas, além de depreender de que modo a pedagogia da variação linguística é o melhor caminho para um ensino de língua reflexivo e consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Traços graduais; Sociolinguística Educacional; Pedagogia da variação linguística.

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Professor Adjunto do Departamento de Linguística e Práticas de Ensino da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). É professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) | Campus Garanhuns. E-mail: marcus.sene@upe.br

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). É professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM-Uberaba) e professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFTM. Bolsista Produtividade CNPq PQ-2. E-mail: juliana.barbosa@uftm.edu.br

ABSTRACT: This article aims to diagnose gradual traits in the school essays of Elementary School II students, based on what Bortoni-Ricardo (2005) guides and adapted by Sene (2018). To achieve this, the corpus of this research was composed of 56 essays from three different schools in the city of Araraquara (São Paulo), totaling 168 texts. The deviations were organized into two groups: the first resulting from the arbitrary nature of the system of writing conventions and the second those resulting from speech-to-writing habits. The data were interpreted in the light of educational sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2005), phonological processes (Seara, Nunes and Lazzarotto-Volcão, 2011), and the pedagogy of linguistic variation (Faraco, 2008). It was possible to reflect on how spelling deviations are important linguistic clues for recognizing the student's sociolinguistic competence, not to mention that they act as learning clues, given that, depending on the spelling deviation presented, this may or may not reflect gradual variable use or discontinuous. From this recognition, the teacher can mobilize the knowledge necessary for the student to overcome their spelling difficulties, in addition to understanding how the pedagogy of linguistic variation is the best path to reflective and conscious language teaching.

KEYWORDS: gradual traits; educational sociolinguistics; pedagogy of linguistic variation.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo diagnosticar rasgos graduales en los ensayos escolares de estudiantes de Educación Primaria II, con base en lo orientado por Bortoni-Ricardo (2005) y adaptado por Sene (2018). Para lograr esto, el corpus de esta investigación estuvo compuesto por 56 ensayos de tres escuelas diferentes de la ciudad de Araraquara (São Paulo), totalizando 168 textos. Las desviaciones se organizaron en dos grupos: los primeros resultantes de la naturaleza arbitraria del sistema de convenciones de escritura y los segundos resultantes de los hábitos de habla a escritura. Los datos fueron interpretados a la luz de la sociolingüística educativa (Bortoni-Ricardo, 2005), los procesos fonológicos (Seara, Nunes y Lazzarotto-Volcão, 2011) y la pedagogía de la variación lingüística (Faraco, 2008). Se pudo reflexionar sobre cómo las desviaciones ortográficas son pistas lingüísticas importantes para el reconocimiento de la competencia sociolingüística del estudiante, sin mencionar que actúan como pistas de aprendizaje, dado que, dependiendo del desvío ortográfico que se presente, esta puede ser o no un reflejo de una gradual Uso variable o discontinuo. A partir de este reconocimiento, el docente puede movilizar los conocimientos necesarios para que el alumno supere sus dificultades ortográficas, además de comprender cómo la pedagogía de la variación lingüística es el mejor camino hacia la enseñanza reflexiva y consciente de la lengua.

PALABRAS CLAVE: Rasgos graduales; Sociolingüística Educativa; Pedagogía de la variación lingüística.

Introdução

No que tange ao componente de língua portuguesa, sabe-se que a atual Base Nacional Comum Curricular, no ensino fundamental II, propõe a não centralidade do ensino de gramática normativa na escola, já que alvitra fomentar reflexões “sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise” (Brasil, 2018). De modo geral, o documento em questão conjectura promover competências e habilidades que permitam ao aluno refletir sobre usos linguísticos para além das regras, o que o tornaria, então, sujeito crítico e reflexivo na sociedade atual. No entanto, o

desafio ainda é compreender que a variação linguística não é um único **tópico** a ser trabalhado em um momento específico do período escolar, ao invés disso a variação deve ser assumida como uma ‘lente’ para ‘enxergar’ as práticas de linguagem (Brandão, Biazolli, Sene, 2020), uma vez que, por ser inerente à língua, perpassa todas as esferas e componentes curriculares.

A própria BNCC, no Ensino Fundamental II, apresenta alguns avanços no que se refere ao tratamento da variação linguística, já que endossa a importância do reconhecimento das variedades linguísticas em todos os anos do fundamental, além de reconhecer a legitimidade do uso consciente e reflexivo de regras e de normas delineadas pela modalidade padrão prescrita pela gramática em situações de fala e de escrita – como é o caso das habilidades EF69LP55³ e EF69LP56⁴. Porém, mesmo com esse avanço, reconhecer a variação linguística como um processo que perpassa a todos os âmbitos seria fundamental para um trabalho mais consciente no que concerne, por exemplo, ao ensino de escrita e de oralidade.

Muitas pesquisas já atestam que “quando a oralidade chega à escrita” (Sene, Barbosa, 2019), muitos dos desvios ortográficos de natureza fonológica que são identificados refletem processos linguísticos variáveis (Baronas, 2009; Sene, 2018; Moreira, 2018; Sene, Barbosa, 2019; Sene, Sandes, 2020). Sendo assim, é de fundamental importância que esses fenômenos variáveis sejam identificados e incorporados adequadamente nas práticas pedagógicas dos docentes, dado que são pistas sociolinguísticas importantes acerca do conhecimento do aluno sobre a própria escrita, além de dar pistas a respeito de sua variedade linguística.

É importante destacar que os processos linguísticos variáveis, os quais aparecem nas produções escritas, são capazes de nos revelar o conhecimento que o aluno tem sobre a língua, especialmente quando estão diante de alguma dificuldade no que se refere à ortografia – por isso a importância de identificá-los adequadamente. Isso porque os aprendizes buscam na oralidade (e em suas variedades) modos de representar as dificuldades que encontram na modalidade escrita (Sene, Barbosa, 2019). Grande parte

³ EF69LP55: Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico

⁴ EF69LP56: Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

dos desvios ortográficos em questão acabam refletindo aquilo que Bortoni-Ricardo (2004) chama de traços linguísticos graduais, pois são aqueles que, embora não estejam de acordo com a norma culta da língua, estão presentes em todo o contínuo de urbanização, ou seja, estão no falar da maioria dos brasileiros, independentemente se esses têm origens rurais ou urbanas.

Esses traços graduais, por perpassarem todos os falares brasileiros, independentemente de suas origens, precisam ser apreendidos de modo que os professores sejam capazes de mobilizá-los com vistas a expandir a competência escrita dos aprendizes. Vale lembrar que uma coisa é a regra do jogo (a gramática/ a ortografia), outra coisa é o jogo em si (o uso da língua). Saber a regra do jogo não lhe faz um bom jogador, agora a junção entre a experiência do jogo (o uso da língua) e a regra dele (ortografia/gramática), o habilita a ser um jogador mais competente, com um certo diferencial. Para que isso seja possível, é imperioso considerar o desenvolvimento de uma pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008), já que ela parte do reconhecimento e legitimação da variação linguística para então propor ao aluno a apreensão de outras normas linguísticas disponíveis, tal como a norma-padrão.

Sendo assim, este trabalho almeja ampliar a visão da variação linguística para além dos tópicos já mencionados quando se propõe a investigar e diagnosticar os traços graduais presentes na produção escrita de alunos do 6º ano de três escolas públicas de Araraquara – São Paulo. Os dados são retirados do *corpus* construído por Sene (2018) e que compõem o projeto “O ensino de Língua Portuguesa e a relação oralidade e escrita”. Essas escolas foram escolhidas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo a primeira delas de nível mais alto, a segunda intermediária, enquanto a terceira de nível baixo. Além disso, objetiva-se promover uma reflexão sobre de que modo as bases da pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2020) podem auxiliar os alunos a alcançar normas linguísticas mais prestigiadas.

Por que desvios e não erros ortográficos?

A escrita pode ser um dos maiores desafios e causa de inúmeras frustrações na vida escolar dos alunados, dado que ao escreverem é recorrente que muitas dúvidas sobre a representação gráfica surjam e, conseqüentemente, nem sempre essas dúvidas

são fáceis de serem sanadas. A esse respeito, Cagliari (1999) escreve que:

À medida que os alunos vão aprendendo a escrever mais e mais palavras ortograficamente, vão percebendo que as relações entre letras e sons podem deixá-los na dúvida diante da escrita de certas palavras, justamente porque a pronúncia das palavras por si só não é suficiente para se chegar às formas ortográficas (Cagliari, 1999, p. 73).

Essas dificuldades são comuns, pois a ortografia, como bem esclarece Cagliari (1999), passa a ser um problema na medida em que o indivíduo se encontra em dúvida sobre qual a relação apropriada entre som (fonema) e letra (grafema). Sendo assim, o professor deve ser atencioso ao categorizar os “problemas” de ortografia encontrados nas produções escritas dos educandos, já que eles representam estágios diferentes de aprendizagem ou mesmo estratégias e hipóteses das quais os estudantes fazem uso para se orientarem quando estão aprendendo a modalidade escrita.

Muitos dos desvios ortográficos que os professores encontrarão no espaço escolar e nas produções escritas refletem a capacidade que os alunos têm de realizarem análises sonoras dos fonemas que tentam representar por meio da escrita. Com isso, o fato de que o aluno não apresenta a ortografia correta de uma palavra não indica que ele está ‘errando’ a sua própria língua, mas sim está criando um ‘desvio’ do padrão esperado pela normatização ortográfica, a qual é convencionalizada historicamente. Quando se defende a ideia de erro de ortografia, é recorrente que, junto a ela, esteja uma noção muito rígida sobre a língua, por isso a Sociolinguística Educacional, por exemplo, advoga em favor do desvio.

Ao optar pelo termo ‘erro ortográfico’, a língua é concebida como um sistema de regras gramaticais e ortográficas em que o indivíduo só tem duas possibilidades: o erro ou o acerto – e é essa visão homogênea que os professores devem combater. Neste combate, a ortografia tem um lugar especial, visto que é sobre ela que recai grande parte das avaliações negativas e taxativas sobre certo e errado. Logo, considerando que a aprendizagem da ortografia é gradual e perpassa todas as fases escolares (Bortoni-Ricardo, 2006), é quase inevitável que o alunado apresente diferentes tipos de desvios ao longo de sua formação escolar. Quando esse fenômeno é analisado pela ótica do ‘erro ortográfico’, pode gerar certos traumas durante a dolorosa tarefa que é aprender a modalidade escrita.

Tendo isso em vista, o profissional da linguagem, que se alinha a uma visão de língua heterogênea, sistemática e ordenada (Labov, 1972), compreende que a representação dos desvios ortográficos são formas possíveis dentro do sistema linguístico (Sene, Barbosa, 2019), mesmo que isso represente um desacordo com as normas ortográficas. Afinal, existem, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005) e adaptado por Sene (2018), dois tipos de desvios ortográficos⁵, aqueles que são motivados da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita (Tipo I) e aqueles que são decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita (Tipo II).

Embora ambos sejam de naturezas diferentes, quando devidamente analisados, refletem possibilidades factíveis dentro do sistema linguístico, o que reforça a ideia de que o discente não está errando a própria língua, mas buscando a melhor tentativa para se adequar ao que se espera da padronização ortográfica – e isso leva ao desvio ortográfico. Sendo assim, estes desvios são, então, hipóteses criativas desenvolvidas pelos alunos e manifestadas nas produções textuais na tentativa de representar adequadamente a forma padrão convencionada de uma determinada palavra.

Figura 1 – Representação abstrata do sistema linguístico



Fonte: os autores

⁵ A rigor, Bortoni-Ricardo (2005) não usa a terminologia de desvios e nem resume os tipos de desvios ortográficos em Tipo I e Tipo II. Na proposta original, os desvios que aqui são conhecidos como do Tipo II segmentam-se em três níveis. A proposta de reuni-los dois grandes grupos, além de trocar a terminologia, é de Sene (2018), que faz algumas adaptações ao modelo de diagnose da pesquisadora. Mais informações sobre essas adaptações estão descritas na seção de Decisões metodológicas.

A Figura 1 representa a questão do sistema linguístico que é responsável pela tão almejada funcionalidade da comunicação humana, ou seja, enquanto as modalidades da escrita e da fala são funcionais, práticas e responsáveis por materializar a comunicação em si; o sistema é quem indica quais são os elementos que permitem essa funcionalidade. O sistema guarda os mecanismos subjacentes ao percurso que vai da invariância – que é a totalidade do sistema – ao máximo grau de variação tanto da fala quanto da escrita. Nesse sentido, o sistema dá conta de todas as possibilidades da língua e regula o seu funcionamento e esta é a justificativa deste trabalho se alinhar ao uso de ‘desvio’ e não ‘erro’ para dar conta dos deslizes produzidos pelos alunos.

No que concerne aos desvios ortográficos, como anteriormente mencionado, todas as possibilidades que aparecem no texto do aluno estão previstas pelo sistema. Não são escolhas idiossincráticas. A título de exemplo, pode-se observar aqueles desvios que representam um conhecimento impreciso das convenções que regem a escrita ou desvios do Tipo I (Bortoni-Ricardo, 2005; Sene 2018), a saber: ‘xícara’ e ‘táxi’. No caso em questão, a letra ‘x’ pode ter realização fonética diferente a depender da palavra, o que revela uma relação plurívoca entre fonema e letra.

Embora se tenha claro que a relação entre som e letra não é biunívoca, ou seja, nem sempre vai haver um símbolo alfabético para representar um único som e vice-versa (Cagliari, 1999), é imprescindível reconhecer que quando o aluno troca o ‘x’ de xícara por ‘ch’ (chícara), ele acaba trazendo uma pista sobre a sua aprendizagem, dado que outras palavras que são redigidas com ‘ch’, como em ‘chocolate’, tem o mesmo som de [ʃ]. Mesmo representando uma forma não convencional, ‘chícara’ é uma possibilidade dentro do sistema que o aluno tem a sua disposição. Com isso, a dificuldade não está na apreensão do código, mas na memorização da regra, pois não existe uma regra ou princípio que justifique o uso de uma determinada letra e não outra.

Os desvios do Tipo II, que são reflexos dos hábitos da fala para escrita, também são bons exemplos para mostrar como o aluno testa hipóteses que estão dentro do sistema linguístico. Um dos desvios mais recorrentes desta natureza é a monotongação do /ow/ como em ‘oro’ ao invés de ‘ouro’. Quando o aluno faz o apagamento do glide /w/, preservando a vogal /o/, ele faz a retirada exatamente daquele único elemento que não

prejudicaria a inteligibilidade da palavra. Isso porque a palavra ‘oro’ não causa nenhum ruído de comunicação, diferente se o desvio ortográfico fosse ‘uro’ ou ‘ouo’. Qualquer que seja o outro elemento apagado na palavra, atrapalharia, em demasia, a comunicação escrita do educando, uma vez que ele não estaria se utilizando de algo possível dentro do sistema linguístico. Em contrapartida, ‘oro’ é algo plausível de ocorrer no sistema, pois por ser este um desvio motivado pela fala, nela é recorrente o aparecimento de formas monotongadas, como é o caso em ‘oro’ (ouro), ‘coro’ (couro), ‘caxa’ (caixa), ‘peixe’ (peixe) (Sene, 2023).

Todos esses desvios representam mais do que hábitos da fala para a escrita, estes são fenômenos fonológicos variáveis recorrentes no Português Brasileiro – e, por sua recorrência, conhecidos como traços graduais (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005). Por serem, então, fenômenos em variação, este conteúdo deveria ser ensinado para além de um simples **tópico** dentro do trabalho com as práticas de linguagem. Um olhar sociolinguístico é crucial para o reconhecimento dos desvios do Tipo II, visto que são eles que fornecem pistas sobre a competência comunicativa do aluno e permitem que o professor parta do que o aluno já domina (a sua fala e variedade) e chegue ao conhecimento do padrão esperado pela escola – que neste caso é o reconhecimento adequado da convenção ortográfica (Sene, Barbosa, 2019).

Esse conhecimento é extremamente relevante para que o professor e o discente não promulguem uma visão de língua homogênea, fechada e sem variação. O trabalho com a variação linguística, na superação dos deslizos de ortografia, é uma forma de construir uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1987) e reduzir o preconceito linguístico. Além disso, é considerando a referida pedagogia que este trabalho defende não só a troca da nomenclatura de ‘erro’ ortográfico para ‘desvio’, bem como a mudança no modo como esses desvios serão diagnosticados e mobilizados pelos professores. Como se pode observar, os desvios, quando encarados como hipóteses criativas, são rupturas da norma idealmente convencionada e esperada pelo ambiente escolar, mas não são uma ruptura do sistema linguístico em si, todos os deslizos dos alunos estão previstos, de certa forma, nas regras subjacentes deste sistema, isso porque ele “é um código aberto, dotado de produtividade” (Lopes, 2007, p. 70). Sobre este aspecto, Bagno (1999, p. 72) completa que:

[...] tudo aquilo que é classificado tradicionalmente de “erro” tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. A noção de erro em língua é inaceitável dentro de uma abordagem científica dos fenômenos da língua. Afinal, nenhuma ciência pode considerar a existência de erros em seu objeto de estudo.

Reitera-se, então, que estes deslizes não são aleatórios, uma vez que podem ser explicados cientificamente e interpretados considerando a natureza do nosso sistema de escrita, as convenções que regem a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades (Carragher, 1990) e os hábitos da fala para escrita que materializam os fenômenos linguísticos variáveis (Bortoni-Ricardo, 2005).

Decisões metodológicas

Os dados analisados foram retirados da pesquisa de Sene (2018). O *corpus* foi composto de 56 redações de três diferentes escolas da cidade de Araraquara (São Paulo), totalizando 168 textos. Os informantes eram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II e o critério de definição das escolas que participaram da pesquisa foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶. Dentre os objetivos da pesquisa de Sene (2018), um deles envolvia a testagem se o IDEB poderia influenciar na quantidade de desvios diagnosticados em cada escola, ou seja, uma escola de IDEB maior implicaria em um baixo número de desvios ortográficos em comparação com as demais escolas que compõem o *corpus*. Sendo assim, a primeira escola em que os dados foram coletados (Escola A) era a com o maior índice, enquanto a Escola B e C eram a de médio e menor índice, respectivamente. Também se coletou o perfil social dos alunos que produziram as redações: sexo, idade, além de outras informações sobre a frequência de leitura e se gostam ou não de Língua Portuguesa.

Todos os dados foram organizados no *Excel* e analisados com auxílio da linguagem de programação R (CORE TEAM, 2020)⁷. Todos os participantes foram anonimizados com códigos compostos por letras e números. O *corpus* constituído no âmbito da pesquisa do referido pesquisador compõe um projeto maior coordenado pela

⁶ O IDEB é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.

⁷ Para a execução da pesquisa, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e recebeu a aprovação cujo CAAE é 57486916.0.0000.5400.

Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa cujo título é “Ensino de Língua Portuguesa e a relação entre a oralidade e a escrita”. Os desvios ortográficos identificados nas redações dos alunos foram separados em dois grupos, conforme proposta de Bortoni-Ricardo (2005) acima mencionada, e adaptada por Sene (2018). A proposição inicial de Bortoni-Ricardo (2005) consistia em diagnosticar os desvios da seguinte maneira:

Figura 2 – Modelo de diagnose dos desvios ortográficos

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema convenções da escrita	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas ao dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais	
4. Erros decorrentes das interferências de regras fonológicas variáveis descontínuas	

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 54)

O modelo de diagnose de Sene (2018) adapta a proposta da autora em duas direções: (i) a alteração da nomenclatura utilizada de erros para desvios e (ii) amalgama os desvios cujas regras fonológicas são categóricas ao dialeto estudado com aqueles em que as regras fonológicas são variáveis graduais. Isso porque a definição central de traços graduais envolve, em resumo, fenômenos variáveis que se espalham em todo o contínuo de urbanização, independente se esses têm origens rurais ou urbanas (Bortoni-Ricardo, 2004). Logo, se uma regra fonológica é categórica diante de um dialeto em questão, isso implica dizer que ele estará presente, também, em todo o contínuo de urbanização, tal como os fenômenos graduais. Um exemplo de desvios que se explica devido à regra fonológica categórica é, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 55), “vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes (Câmara-Jr, 1977, p. 59-60) grafados como um único vocábulo formal”, a saber: ‘uque’ (o que), ‘levalo’ (levá-lo) e ‘janotei’ (já anotei).

Tendo isso em vista, o modelo de diagnose de Sene (2018) é proposto em apenas dois grandes grupos, o primeiro decorrente da própria natureza arbitrária do sistema de

convenções da escrita, cujo nome dado é desvios do Tipo I, enquanto aqueles que são decorrentes de hábitos da fala para a escrita são os do Tipo II.

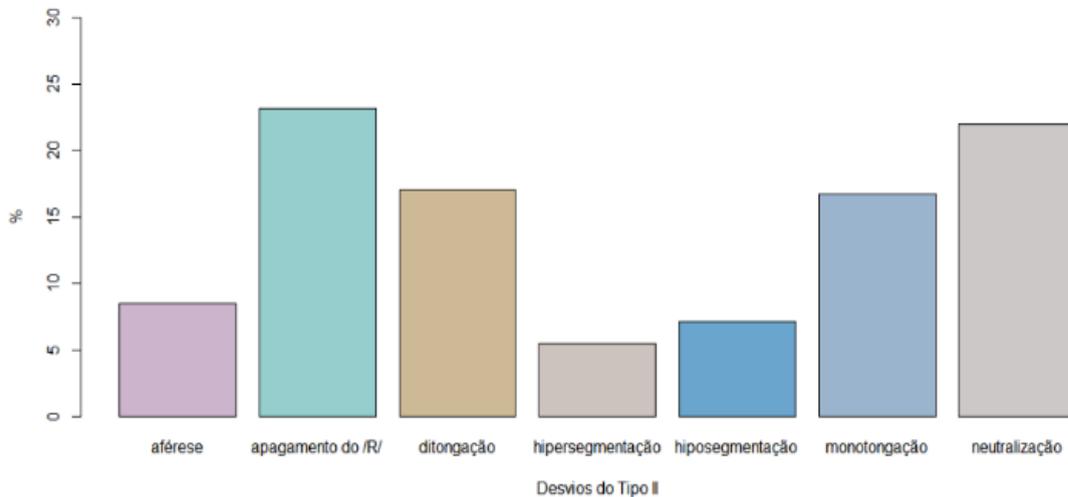
Figura 3 – Modelo de diagnose dos desvios ortográficos de Sene (2018) adaptado de Bortoni-Ricardo (2005)

Desvios do Tipo 1	Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.
Desvios do Tipo 2	Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Fonte: Sene (2018, p. 87)

Considerando a proposição inicial, inclui-se, então, nos desvios do Tipo II aqueles em que as regras fonológicas são graduais e descontínuas⁸. Para este artigo, apenas será apresentada a diagnose dos desvios do Tipo II, mais especificamente aqueles que representam traços graduais e categóricos. A Figura 4 representa os desvios encontrados nas 168 redações e sua respectiva porcentagem.

Figura 4 – Desvios ortográficos graduais recorrentes no *corpus*⁹



Fonte: os autores

Os referidos desvios são rotulados a partir da classificação de processos

⁸ Traços linguísticos descontínuos são privativos de variedades rurais e/ou submetidos a forte avaliação negativa (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57)

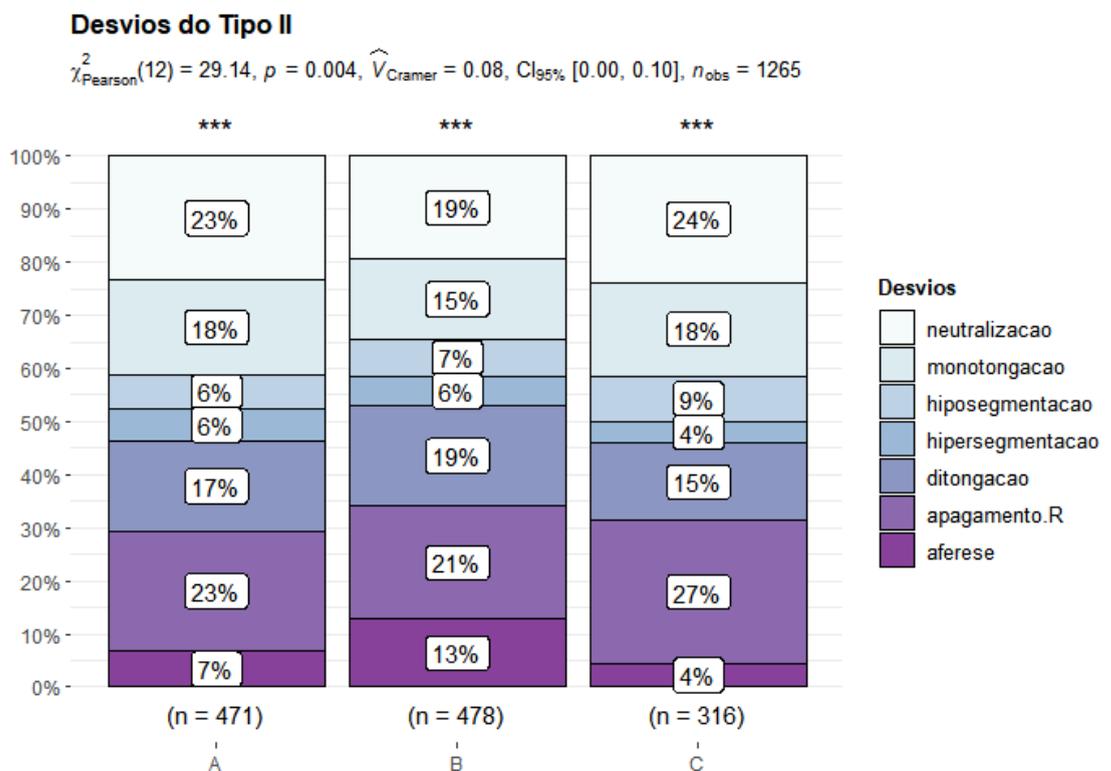
⁹ A hipo e hipersegmentação representam a segmentação das palavras e não são necessariamente um traço gradual, por isso estes não serão analisados neste artigo.

fonético-fonológicos com base nos seguintes autores: Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) e Mikaela-Roberto (2016). Tais processos são, portanto, explicados por regras fonológicas específicas, mas aqui analisados como representantes de fenômenos variáveis graduais do Português Brasileiro.

Análise dos dados

Na seção metodológica foi apresentada a proporção geral dos desvios do Tipo II diagnosticados nas produções escolares. Entre os desvios que representam traços graduais mais frequentes, tem-se: o apagamento do /R/ em verbos no infinitivo, a neutralização, a ditongação, a monotongação e a aférese. Esses cinco desvios foram os mais recorrentes em todo o *corpus* conforme Figura 4. Considerando que as escolas foram separadas de acordo com o IDEB, sendo a Escola A de maior índice, enquanto a B e C médio e menor índice, respectivamente, o próximo passo é verificar se existe diferença estatisticamente significativa na proporção de desvios por escola.

Figura 5 – Proporção dos desvios do Tipo II por Escola



Fonte: os autores

Antes de se ponderar sobre cada um dos desvios encontrados, é fundamental explicar que o gráfico em questão ilustra a proporção dos desvios do Tipo II encontrados por Escola. É possível checar que os cinco fenômenos mais recorrentes se distribuem de forma proporcional ao longo das três escolas: o apagamento do /R/ em final de verbos do infinitivo na Escola A perfaz o total de 23%, enquanto na Escola B o índice é de 21% e, na escola de menor índice do IDEB, 27%. O mesmo acontece com a neutralização, ditongação, monotongação e aférese. Embora a diferença pareça pequena entre os desvios, essa diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2(12) = 29.14$, $p = 0.004$) e o grau de associação é fraco ($v^2 = 0.08$). Isso significa dizer que a proporção dos desvios encontrados varia a depender da escola em que ele foi localizado.

Na pesquisa de Sene (2018), uma das hipóteses era que, de algum modo, o IDEB poderia influir na dispersão dos desvios por Escola, já que questionava se o índice poderia ser um indicativo genérico de que há um diferencial no desempenho dos alunos. O gráfico em questão e o resultado estatístico mostram que, de fato, há uma diferença significativa e o pesquisador então concluiu que essa diferença estaria atribuída ao referido índice. No entanto, de modo geral, o que a pesquisa inicial do referido pesquisador não previu, na ocasião de sua realização, é que existem vários fatores que podem estar influenciando esse resultado. O índice em questão é um recurso interessante, pois mede o desenvolvimento da Educação Básica de todas as escolas, mas este não é o único responsável por este resultado. Para uma confirmação mais robusta, seria importante acrescentar ao índice outras variáveis como o professor (qual a contribuição dele para este resultado), o modo como o material didático é utilizado (o professor vai além do que está disposto no livro), a prática com a modalidade escrita¹⁰ etc.

Essas considerações são importantes para explicar o porquê as análises que serão feitas na sequência não incluem a escola, elas são feitas independentemente se a escola tem ou não um efeito na dispersão dos desvios por escola. Os dados foram

¹⁰ Estas são novas hipóteses a serem desenvolvidas em pesquisas futuras sobre o tema.

amalgamados considerando que a questão do IDEB pode sobrepor outros aspectos importantes não previstos na pesquisa de Sene (2018), de onde estes dados foram retirados.

Diagnose e interpretação dos desvios ortográficos mais frequentes

Dos desvios do Tipo II diagnosticados nas produções escritas dos alunos, o mais recorrente é representado pelo processo fonológico do apagamento do /r/ em posição de coda final de verbos do infinitivo, a saber: comeØ, viajaØ, levaØ, namoraØ, autografaØ etc.

O apagamento do rótico em final de palavra é uma das variáveis que mais sofre flutuações, em especial quando está em posição pós-vocálica e quando são verbos no infinitivo. Oliveira (1999, p. 9) esclarece que, em relação à escrita, “[...] o apagamento do (r) em final de vocábulo altera a estrutura silábica, seja por meio de sua reestruturação ou por meio de sua simplificação. É condicionado por fatores linguísticos e sociais”. Este é um processo que se estendeu a vários estratos sociais, o que o caracteriza, então, como um traço linguístico gradual.

Essa gradualidade do fenômeno explicita o fato dele estar presente nos mais diversos cantos do Brasil, independente do prestígio atribuído a esta forma. Isso fica claro devido à proporção elevada dos desvios no gráfico da Figura 5. Callou, Moraes e Leite (1998) esclarecem que este fenômeno é um processo antigo, já que foi registrado, pela primeira vez, nas peças de Gil Vicente no século XVI. Naquela ocasião, a queda da consoante em questão estava presente na fala das pessoas ditas comuns, mas desprestigiadas, enquanto os portugueses, nas peças em questão, marcavam o /r/ em seu registro, o que apontava para uma postura então prestigiada e culta. Uma outra hipótese a ser explorada seria a natureza do /r/ velar lusitano. Pode ser que este seja um segmento sonoro mais propenso ao apagamento, do que o /r/ glotal e/ou retroflexo, por exemplo.

O outro fenômeno igualmente recorrente é a neutralização. A neutralização do segmento vocálico final é um processo linguístico que, de igual modo ao anterior, constitui um traço gradual por não sofrer forte estigmatização e estar presente, portanto,

na maior parte das comunidades brasileiras – os casos mais frequentes são: sapatu, qui, si, dessi, vontadi, etc.

Esse fenômeno ocorre devido à configuração do sistema vocálico do Português Brasileiro que apresenta altos índices de variação, em especial nos contextos pretônicos e postônicos. A respeito disso, Câmara-Jr (1977) nos apresenta a variedade de timbres das vogais átonas de sete fonemas /i,u,e,ɔ,ɛ,o,a/, que sofrendo neutralização, passa a cinco, quatro e três, dividindo-se em pretônica, postônica não final e postônica final. Na posição pretônica, há perda da distinção entre vogais médias de primeiro grau /ɛ/ e /ɔ/ e as vogais médias de segundo grau /e/ e /o/. No contexto brasileiro, tratando-se da vogal átona final, Câmara-Jr (1977) assegura que a ocorrência do processo de neutralização reduz o sistema vocálico para três vogais /i, u, a/ como nos exemplos fom[ɪ] e ral[u].

Esse fenômeno está recorrentemente associado ao uso irrestrito da internet ou a influência do internetês sobre a modalidade escrita dos alunos. É inegável que a internet possa ser a responsável pela manutenção, mas o processo em questão já foi registrado em português brasileiro muito antes da internet. É importante considerar que, mesmo em ambiente virtual, os hábitos da fala influenciam o modo como se escreve e criam hipóteses para representar o padrão, o que reforça a importância de fazer a diagnose e a interpretação adequada deste fenômeno. Essa interpretação adequada vai esbarrar, então, no fato de que a fonte primária de motivação do referido desvio é a fala e o internetês é só mais um meio em que se pode observar esses hábitos. Este aspecto seria bem diferente se estivéssemos analisando usos como 'vc', 'pq', 'fds'. Essas abreviações são reflexos diretos da internet.

Reconhecer as nuances entre o que é o internetês e o que são hábitos da fala para escrita se torna primordial para que o professor possa balizar os recursos necessários para facilitar o aprendizado do aluno. É válido considerar, desse modo, que este é um fenômeno que aparentemente, devido a sua recorrência, não passa pelo nível de consciência social dos usuários, é pouco saliente. Isso porque ele é o segundo desvio mais frequente nas produções dos alunos e, na modalidade oral, é bastante sutil, dificultando que os falantes tenham consciência de que se trata de uma forma alternativa ao padrão.

No que se refere à ditongação, este é um processo de inserção do glide [y] após a

vogal, formando um ditongo. O processo de ditongação ocorre em palavras que, em sua forma ortográfica, já seguem o padrão silábico do português CVC (consoante, vogal, consoante), mas que devido à fala, por influência dos traços coronais alveolar e dos palatais, há um favorecimento do ditongo (Aquino, 2004). Isso endossa a influência da fala sobre a escrita, dado que o aluno usa dinamicamente a língua na construção de hipóteses do que seria a modalidade escrita e, para isso, vai buscar na modalidade oral respaldo para a representação do padrão esperado. Esse é o caso dos desvios do tipo ‘arroiz’ em que o aluno, na escrita, tende a representar de forma ditongada, considerando o que ele já faz na modalidade oral.

É relevante destacar que este é um fenômeno sociolinguístico variável que também está presente no repertório linguístico de grande parte dos brasileiros e suas respectivas variedades, o que faz deste fenômeno um traço gradual (Bortoni-Ricardo, 2005). No entanto, aqui há uma ressalva importante sobre a avaliação social negativa e a estigmatização das formas linguísticas. No caso da ditongação, existe um caso específico ‘mas’ x ‘mais’ que recebe uma forte estigmatização na rede social, o que pode ser observado por meio de *language mock*, que são memes e vídeos que indexam a ideologia linguística e as reações subjetivas de um determinado grupo a algumas formas linguísticas.

Por fim, o último desvio recorrente identificado nas produções é conhecido como Aférese. Este é um processo fonológico de subtração de um segmento inicial que se manifesta desde o latim. Para Câmara-Jr (2009, p. 49), “na língua Portuguesa, há tendência à aférese da vogal inicial que constitui sílaba simples, por causa da força expiratória que se dá à consoante que começa a sílaba seguinte.” A maioria dos desvios encontrados são aqueles com o verbo “estar”, formando tava, ta, teve, tivéssemos.

Este é um fenômeno que é frequente não só no ambiente virtual, mas também comum na produção oral dos falantes de língua materna. Silva-Neto (1956), em exemplo de língua portuguesa retirado da obra de Padre Lucena, dentre outros do português quinhentista, já havia constatado esse processo em palavras como: aqui > qui, imaginar > maginar, estava > tava. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004, p. 56) destaca:

classificamos tive como um traço gradual porque a perda – ou aférese – da sílaba inicial es- no verbo estar é um traço generalizado no português brasileiro, especialmente nos estilos não-monitorados. Igualmente a perda do

/r/ final nos infinitivos verbais e nas formas do futuro do subjuntivo é um traço gradual.

Por ser um traço generalizado no português, conforme coloca a autora, acaba reforçando a importância de um trabalho sistemático entre a influência da oralidade na escrita, bem como o papel da variação linguística no processo de aprimoramento da modalidade escrita da língua. Todos os fenômenos aqui apresentados são potenciais exemplos da língua em uso, dado que, em geral, toda a alteração na forma padrão ortográfica é prevista dentro do sistema linguístico. Não há o apagamento ou a adição de segmentos que altere o caráter distintivo da palavra, afetando a construção de sentido. No caso da aférese, por exemplo, os discentes fazem o apagamento do segmento inicial 'es', para tomar como exemplo a palavra 'está', e mantém o 'tá'. O segmento apagado é uma sílaba átona e, no português, há uma tendência de apagamento dessa sílaba, uma vez que esta, em geral, não compromete o plano semântico, o que indica que esta é uma hipótese interessante que os alunos assumem, baseados em seus repertórios linguísticos, para escreverem a forma padrão esperada.

Nesse sentido, a escola deve divulgar a língua em sua heterogeneidade e promover um ensino daquilo que é o padrão apregoado pela Base Nacional Comum Curricular, por exemplo. No entanto, isso não significa dizer que na medida em que se acresce a dinâmica da variação linguística em todas as práticas escolares, a reflexão gramatical precisa ser abandonada; pelo contrário, o trabalho com a variação linguística não deve excluir a gramática, mas sim ampliar o ensino de língua para discussões críticas quanto a fenômenos gramaticais, com vistas a oportunizar ao educando o conhecimento de normas que irão lhe permitir participação social mais ativa.

A partir dessa visão, surge a razão pela qual a pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2020) é importante para o espaço escolar. Afinal, o interesse não está em substituir formas ou valorizar uma em detrimento da outra. A intenção é permitir que os professores possam reconhecer que existem duas formas, aquela definida pelo padrão ortográfico (forma A) e o desvio referente a este padrão (forma B), e elas não são excludentes; A e B existem e coocorrem tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Cabe então ao professor garantir aos alunos um trânsito amplo e autônomo pelas duas formas e não se concentrar em uma, como se a língua fosse um objeto

homogêneo. Além disso, cabe à escola “despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação” (Camacho, 2006, p. 69) e, sobretudo, considerando a influência de uma modalidade para outra.

Figura 6 – Escada de ascensão à norma-padrão



Fonte: Brandão, Sene, Biazolli (2020)¹¹

O professor deve se orientar a partir de uma pedagogia da variação linguística para que oportunize ao aluno alcançar a então norma-padrão como mostra a Figura 6. No estágio inicial, o professor, quando atua a partir da pedagogia da variação, deve **reconhecer e entender a variação** linguística que os alunos trazem para a escola. A partir dessa abordagem, o professor compreenderá como a variação está presente em todos os âmbitos do uso da língua e o seu papel na regulação, por exemplo, de desvios ortográficos. Feito isso, inicia-se o processo em que se **entende e respeita a variação**, no caso dos desvios ortográficos, é o espaço em que o professor deixaria de combater de forma autoritária e taxativa a partir de uma visão normativista os deslizes diagnosticados nas produções escritas dos alunos. A partir disso, passaria a fornecer subsídios para que eles pudessem **transitar com segurança pelo universo da variação**, depreendendo que, embora os desvios apresentados nos textos dos alunos

¹¹ Esta representação, proposta por Brandão, Sene e Biazolli (2020), em live para o canal do Grupo de Estudos Variacionistas (GEVAR), é uma tentativa de materializar as Bases da Pedagogia da Variação Linguística então descritas por Faraco em sua participação na série Abralim Ao Vivo.

sejam reflexos de fenômenos variáveis presentes em seus repertórios linguísticos, estes devem ser devidamente reconhecidos e respeitados, pois são pistas de aprendizados importantes. O papel da escola é permitir que os alunos alcancem normas linguísticas mais prestigiadas, incluindo a norma-padrão. Para isso, a variação linguística deve estar no centro das práticas de ensino de língua portuguesa, uma vez que essa característica é inerente ao sistema linguístico.

Considerações finais

Esta pesquisa propôs a diagnose dos desvios ortográficos encontrados nas redações escolares do Ensino Fundamental II, mais especificamente no 6º ano. O percurso deste estudo apresentou, então, a importância da identificação adequada dos desvios ortográficos presentes nas produções dos alunos, além de se debruçar numa reflexão sobre qual a importância e o papel da variação linguística para além de um simples tópico no componente curricular e no livro didático.

Foi possível refletir sobre como os desvios ortográficos são pistas linguísticas importantes para o reconhecimento da competência sociolinguística do aluno, sem contar que atuam como pistas de aprendizagem, dado que, a depender do desvio ortográfico apresentado, este pode ser ou não reflexo de uso variável gradual ou descontínuo. A partir desse reconhecimento, o professor pode mobilizar um conhecimento necessário para que o aluno supere suas dificuldades ortográficas. Também foi possível depreender de que modo a pedagogia da variação linguística é o melhor caminho para um ensino de língua reflexivo e consciente, dado que ele parte “da língua – da linguagem – para o padrão (isto é, do uso para a norma) e não do padrão para a linguagem e para a língua, que é o que numa visão acrítica se tem feito” (Neves, 2014, p. 22).

É inegável que a escrita precisa ser unificada no que se refere à ortografia, pois caso contrário todos estariam livres para escrever como quisessem ou entendessem as palavras. No entanto, isso não implica dizer que não se deve trabalhar a ortografia de um ponto de vista variável, buscando reconhecer que, em alguns contextos, inovações na forma de comunicação ortográfica são não só bem-vindas, mas desejáveis. Além disso, o ponto-chave para desenvolver o ensino da escrita e, conseqüentemente, da

ortografia sob à luz da Sociolinguística, é ponderar e mostrar aos alunos que é na modalidade que você mais tem familiaridade (a fala) que você busca hipóteses de representar a escrita. Com isso, é natural que os fenômenos variáveis graduais, por estarem presentes no falar de todos, também sejam transpostos para a escrita, o que justifica a utilização de preceitos sociolinguísticos no trabalho com a modalidade escrita.

Referências

- AQUINO, M. F. S. Uso variável do ditongo em contexto de sibilante. *In*: HORA, D. *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. Santa Maria: Pallotti, p. 45–54, 2004.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARONAS, J. E. A. Marcas de oralidade no texto escrito. *Signum: Est. Ling.*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 15-32, jul. 2009. Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2023.
- 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 & educação*. São Paulo: Parábola, 2005. v. 11.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (org.) *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2006.
- BRANDÃO, S.; BIAZOLLI, C.; SENE, M. G. PRECONCEITO LINGUÍSTICO DENTRO E FORA DA REDE: o projeto, a construção dos corpora e os resultados preliminares. *Revista Falange Miúda*, v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2023.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo. Scipione, 1999.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2002.
- CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Apagamento do r final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, SciELO Brasil, v. 14, n. SPE, p. 00–00, 1998. Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2023.
- CÂMARA-JR, J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CÂMARA-JR, J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 44.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-75.

CARRAHER, T. N. *Exploração sobre o desenvolvimento da ortografia em português*. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1990.

ERICKSON, F. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, Wiley Online Library, v. 18, n. 4, 1987. Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2023.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A. Bases para uma pedagogia da variação linguística. Conferência apresentada em 2020. 1 vídeo (1h 9 min 15s). *Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw&feature=emb_title. Acesso em: 08 fev 2022.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972.

LOPES, E. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 18. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007

MOREIRA, F. P. *Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6. ano do Ensino Fundamental de Uberaba-MG*. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/572>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MIKAELA-ROBERTO, T. G. *Fonologia, Fonética e Ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, J. M. de. *O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador*. Tese (Doutorado) — Dissertação (Mestrado em Letras) — Instituto de Letras/Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_1f6122c86426b239cd4c01549c3ecc5b. Acesso em: 22 dez. 2023.

R CORE TEAM: *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. 2020

SILVA-NETO, S. *Fontes do latim vulgar*. O Appendix Probi, Rio de Janeiro (3a), 1956.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro: 2º Período*. – Florianópolis: LV/CCE/UFSC, 2011.

SENE, M. G. *Desvios ortográficos em textos de alunos do ensino fundamental II de Uberaba II*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Português/Inglês) Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

SENE, M. G. *Os desvios ortográficos de redações escolares do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho. 174f. 2018.

SENE, M. G.; SANDES, E. I. A. Análise de alguns traços fonológicos graduais na escrita sob a perspectiva da sociolinguística educacional. *REVISTA ENTRELÍNGUAS*, v. 6, p. 141-156, 2020. DOI: [10.29051/el.v6i1.13326](https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13326). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13326> Acesso em: 22 dez. 2023.

SENE, M. G.; BARBOSA, J. B. Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. *A Cor das Letras*, v. 19, n. 3, p. 7–26, 2019. DOI: 10.13102/cl.v19i3.4340. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4340>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SENE, M. G.. Variação fonológica e ensino: descrição e análise de desvios ortográficos de alunos do Ensino Fundamental II. In: Natália Cristine Prado; Fábio Pereira Couto. (Org.). *Fonologia e suas interfaces: contribuições para pesquisa, descrição e ensino de línguas*. 1. ed. Porto Velho - Rondônia: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2023, v. 1, p. 59-82.

Recebido em: 05 out. 2023.
Aprovado em: 26 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

Da oralidade à produção escrita: um estudo sobre o (des)uso variacionista do pronome oblíquo

*From orality to written production: a study on the variationist
disuse of the oblique pronoun*

*De la oralidad a la producción escrita: un estudio sobre el desuso
variacionista del pronombre oblicuo*

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima¹

 0000-0002-1924-4780

Rosânia Fernandes Pereira Mota²

 0000-0002-4081-4231

RESUMO: Neste artigo, objetivamos estudar o apagamento de pronomes oblíquos na produção escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Goiás. Observamos como no dialeto goiano alguns pronomes oblíquos têm perdido sua reflexividade ou demais funções sintáticas nas falas espontâneas cotidianas que se inscrevem na produção escrita. O postulado da Sociolinguística variacionista norteia as discussões teóricas nesta investigação, bem como a contribuição de autores que concebem a língua como um objeto sensível a fatores variacionistas. Na análise realizada, considera-se o método empírico, cujo recorte requer uma interpretação sobre a relação entre a linguagem e os seus usos cotidianos, sempre sujeitos à interpretação. Os dados, constituídos em específico por excertos extraídos de 05 (cinco) textos, escolhidos aleatoriamente dentre 50 (cinquenta) textos coletados, levaram a hipóteses que podem explicar o apagamento de pronomes oblíquos como sendo motivado pelas diferentes funções que estes exercem na linguagem falada e, possivelmente, pela presença de outros pronomes não oblíquos que asseguram a interferência da fala na escrita. Entendemos, portanto, que a colocação pronominal e o seu apagamento convocam um olhar sobre a materialidade textual como um lugar de sentidos que, para além da linguagem, inscreve o sujeito que enuncia em sua territorialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Variação; Produção Escrita.

ABSTRACT: In this article, we aim to study the deletion of oblique pronouns in the written production of students in the 8th year of Elementary School in public schools in Goiás. We observe how in the Goiás dialect some oblique pronouns have lost their reflexivity or other syntactic functions in the spontaneous everyday speeches that are inscribed in written

¹ Pós-Doutora em Linguística e Crítica Cultural. Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG-UNUINHUMAS). E-mail: ffpalima@uol.com.br.

² Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG-UNUINHUMAS). E-mail: rosaniafernandes19@hotmail.com.

production. The postulate of variationist Sociolinguistics guides the discussions in this investigation, as well as the contribution of authors who conceive language as an object sensitive to variationist factors. In the analysis carried out, the empirical method is considered, whose approach requires an interpretation of the relationship between language and its everyday uses, always subject to interpretation. The data, specifically consisting of excerpts extracted from 05 (five) texts, randomly chosen from 50 (fifty) texts collected, led to hypotheses that can explain the deletion of oblique pronouns as being motivated by the different functions they perform in spoken language and, possibly, due to the presence of other non-oblique pronouns that ensure the interference of speech in writing. We understand, therefore, that the pronominal placement and its erasure call for a look at textual materiality as a place of meanings that, beyond language, inscribes the subject who enunciates in its territoriality.

KEYWORDS: Language; Variation; Written Production.

RESUMEN: En este artículo, nuestro objetivo es estudiar la eliminación de los pronombres oblicuos en la producción escrita de estudiantes de 8º año de la Enseñanza Primaria de escuelas públicas de Goiás, observando cómo en el dialecto de Goiás algunos pronombres oblicuos han perdido su reflexividad u otras funciones sintácticas en los discursos espontáneos cotidianos que se inscriben en la producción escrita. El postulado de la Sociolingüística variacionista orienta las discusiones en esta investigación, así como el aporte de autores que conciben el lenguaje como un objeto sensible a factores variacionistas. En el análisis realizado se considera el método empírico, cuyo abordaje requiere una interpretación de la relación entre el lenguaje y sus usos cotidianos, siempre sujeta a interpretación. Los datos, compuestos específicamente de extractos extraídos de 05 (cinco) textos, elegidos aleatoriamente entre 50 (cincuenta) textos recopilados, llevaron a hipótesis que pueden explicar la eliminación de los pronombres oblicuos como motivada por las diferentes funciones que desempeñan en el lenguaje hablado y, posiblemente, debido a la presencia de otros pronombres no oblicuos que aseguran la interferencia del habla en la escritura. Entendemos, por tanto, que la colocación pronominal y su borradura exigen una mirada a la materialidad textual como lugar de significados que, más allá del lenguaje, inscribe al sujeto que enuncia en su territorialidad.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje; Variación; Producción Escrita.

Introdução

O presente artigo propõe um estudo sobre a produção escrita no 8º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do interior de Goiás, em que se observam o apagamento e/ou (des)usos de alguns pronomes oblíquos, comumente ocorridos na fala, em regências verbais que convocam sua colocação como pronomes reflexivos ou complementos verbais. Tal variação remete, presumivelmente, a um movimento de interferência da fala na escrita. Na ordem da fala, alguns pronomes oblíquos, no dialeto goiano, têm perdido sua reflexividade ou demais funções sintáticas, especialmente, nas falas espontâneas cotidianas que se

inscrevem na produção textual.

A fala goiana tem muitas peculiaridades: o apagamento de pronomes oblíquos reflexivos, por exemplo, é uma regularidade que marca não apenas o dialeto de Goiás, mas o de outras regiões do Brasil. Com o propósito de pensar a relação entre a pesquisa sociolinguística e o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, entre variação linguística e codificação da norma, busca-se compreender como o fenômeno variacionista do apagamento do pronome oblíquo ou dos desvios em sua colocação interfere na explicitude do sentido e da informação em textos de alunos do Ensino Fundamental.

Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 91), “todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da linguística”. Contudo, há um lugar social que fala pelo aluno em seu texto e que determina seu dizer e suas variações, à luz de uma cultura que o mobiliza e que se marca na ordem da linguagem. Destarte, o problema de pesquisa que interpela esta investigação traduz-se na busca de compreensão sobre os desvios da colocação pronominal na ordem da língua e sobre as condições em que estes desvios acontecem, uma vez que há regras imanentes ao sistema linguístico. Assim, questiona-se se o apagamento e/ou desvios no uso do pronome oblíquo na produção escrita provêm de uma interferência da fala que demarca uma variante possibilitada pela presença de outros pronomes.

Objetiva-se, com isso, identificar o apagamento e/ou desvios no uso do pronome oblíquo em textos produzidos por discentes do 8º ano do Ensino Fundamental, observando como tal fenômeno demarca uma variante da fala e sua interferência na explicitude da informação escrita. Para tanto, coletaram-se textos escritos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do interior de Goiás, nos quais se inscrevem sequências discursivas que registram o apagamento de pronomes oblíquos ou desvios em sua colocação. Nessa materialidade textual identificam-se variações que marcam a presença de um sujeito constituído heterogeneamente.

A linguagem tem sido compreendida, também, em sua diversidade, e esta

oferece condições propícias à existência do preconceito linguístico. Ao pensar na relevância social da língua em relação às diferentes formas de preconceitos que assolam a sociedade em suas vulnerabilidades, precipuamente, ao preconceito linguístico, Scherre (2005, p. 43) observa que “em nome da boa língua pratica-se a injustiça social, muitas vezes humilhando o ser humano por meio da não-aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor”. O preconceito linguístico é uma realidade social que se vivencia em diferentes circunstâncias: dos mínimos elogios às pequenas anedotas referentes à linguagem, o preconceito aflora de modo sinuoso. Estudar variações linguísticas inscritas em textos de alunos de escolas públicas goianas, sob um ponto de vista sociolinguístico, é mais um olhar que se move sobre a recorrência de um fenômeno variacionista que requer explicações.

Goiás situa-se na região Centro-Oeste do Brasil, teve uma colonização que dialogou com exploradores bandeirantes, portugueses, com africanos e índios que estavam nesse lugar e com diversos outros povos que passaram por esse estado e nele permaneceram. A política colonialista, imposta e assegurada pela força dos bandeirantes, cujos propósitos visavam à exploração desenfreada do ouro e de pedras preciosas, teve um papel devastador sobre os povos indígenas Xacriabá, Avá-Canoeiro, e provocou o extermínio dos índios Goyá, Crixá, Kayapó Meridional e Akroá (Alencastre, 1864, p. 90). Aqueles que restaram tornaram-se cativos ou escravizados. Esse fato embasa nossa história e influencia diretamente na constituição da linguagem brasileira, por isso não se deve exigir dos falantes brasileiros homogeneidade em seus falares. A língua é a expressão identitária de um povo e de sua história e se constitui de modo heterogêneo.

Com vistas a analisar variações linguísticas e sua materialização no contexto sociocomunicativo de textos escolares produzidas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, este trabalho fundamenta-se na ótica variacionista da teoria Sociolinguística, especialmente nas contribuições de Bright (1966), Alkmin (2001), Faraco (2007), Scherre (2005), entre outros autores, buscando entender a relação entre variação linguística e escrita textual.

Sabe-se que “não há em língua um padrão absoluto de correção válido para todas as circunstâncias, mas padrões relativos às diferentes circunstâncias, daí os linguistas afirmarem que a ‘propriedade’ é mais importante que a correção” (Faraco, 2007, p. 25). Se a variação é uma evidência na fala e na escrita, deve-se entendê-la como um produto de dada circunstância social de uso, de um ponto de vista do seu dinâmico uso sociocomunicativo, e não propriamente sob o olhar homogêneo da correção.

Sem pretender realizar uma discussão mais extensa sobre variações linguísticas em textos produzidos no Ensino Fundamental, o que ultrapassaria os limites desta reflexão, este artigo desenvolveu-se por meio de um conjunto de ações, que configuram uma pesquisa documental, pautada em textos constitutivos de um *corpus* válido, produzidos por alunos de escolas públicas. Os textos coletados não foram revisados por seus professores, o que constitui uma fonte de informação documental a partir da qual se tenta identificar um fenômeno da variação linguística em sua materialidade enunciativa.

À luz da Sociolinguística: a heterogeneidade social da linguagem

Linguagem e sociedade estão relacionadas de modo inextricável, o que assinala que há uma condição social a se considerar no trabalho com a linguagem na escola, especialmente, com o ensino de Língua Portuguesa. Conforme Bright (1966), a Sociolinguística tem por objetivo colocar em evidência o caráter sistemático da covariação das estruturas linguísticas e sociais e eventualmente estabelecer uma relação de causa e efeito. Isso se estende ao fato de o sujeito inscrever na linguagem seus costumes, sua cultura, seu cotidiano, seu território, sua identidade, sua formação social, no contínuo processo de constituição humana, histórica e cultural. Pelo modo como a sociedade se organiza, a linguagem tem sua relevância e o seu papel inquestionável. É ela que mobiliza os sujeitos, seja por meio da oralidade, da gestualidade ou da escrita. Por isso, é um fenômeno que deve ser estudado em suas diferenças e variadas condições de uso.

A perspectiva Sociolinguística concebe a linguagem como um processo

estritamente relacionado com os usos sociais da língua. Para o entendimento dessa perspectiva, uma das questões fulcrais remete às diferenças de objetivos que se inscrevem nos estudos de leitura e de produção de texto.

Na concepção de Soares (1985, p. 22),

[...] as funções e objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes são, inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos por outras classes favorecidas, e da utilização que delas fazem estas classes. Essas diferenças alteram, fundamentalmente, o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação “neutro” e não contextualizado; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, e pelo contexto social e econômico em que é usado.

Nesses termos, considera-se o sujeito em sua posição social: o educador deve ir aonde o educando está e alcançá-lo nas condições sociais, físicas e regionais em que ele se encontra. Essa não é uma tarefa fácil, pois é confortável partir de um suposto princípio de que se tem um público homogêneo, amparado por excelentes escolas, o que facilitaria os estudos de leitura, produção textual e linguagem. Contudo, o caminho é de diferenças, de situações excludentes e inóspitas à educação dos sujeitos. Não há facilidades nesse processo, mas desafios.

De acordo com Alkmim (2001, p. 25),

[...] a relação entre linguagem e sociedade, reconhecida, mas nem sempre assumida como determinante, encontra-se diretamente ligada à questão da determinação do objeto de estudo da linguística. Isto é, embora se admita que a relação linguagem e sociedade seja evidente por si só; é possível privilegiar uma determinada ótica, e esta decisão repercute na visão que se tem do fenômeno linguístico, de sua natureza e caracterização.

A Linguística do século XX contribuiu para que se construísse uma visão homogênea da língua. As propostas de Saussure (2006, p. 17), no *Curso de Linguística Geral*, dialogavam com uma perspectiva de homogeneidade da língua, em que não se propunha uma relação de variação com a linguagem. Em sua definição de língua, Saussure adverte que ela não se confunde com a linguagem; “é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (*loc. cit.*). Nessa definição, admite-se que a língua é um produto

social por ser convencionalmente imposta e coercitiva. Entretanto, não há menção a questões históricas ou culturais na definição supracitada que convoquem uma postura de análise nessas perspectivas, embora se entenda que convenção é produto de cultura e de historicidade. Saussure reconhecia a convenção social que constitui a língua, bem como os meandros de suas variações, mas o teórico também enxergava, pela falta de regularidade que se ordena na fala, que esta não seria suficientemente perscrutável para se teorizar a Linguística e alçá-la à condição de ciência. Foi pela análise sistemática da *langue*, em sua regularidade, que o mestre genebrino alcançou seu objetivo.

Alkmim (2001, p. 30) afirma ainda que “não há consenso sobre o modo de explicar a questão da relação entre linguagem e sociedade: o fato é que o lugar reservado a essa consideração constitui um dos grandes ‘divisores de águas’ no campo da reflexão da linguística contemporânea”. Assim, a Sociolinguística, estabelecida em 1964, nasce pela necessidade de se estudarem as variações linguísticas em sua articulação com aspectos da diversidade social e suas diferenciações, agregando em seu arcabouço um diálogo com outras áreas que também questionavam as implicações teóricas e práticas do fenômeno linguístico. Manifestamente, essa proposta causou grande impacto na linguística contemporânea, fortemente centrada nos estudos sistemáticos e formalistas das estruturas frasais. Com o avanço e a proposta dos estudos sociolinguísticos, entendeu-se que linguagem e sociedade são inseparáveis. O fenômeno linguístico não pode ser observado ou analisado sem que esteja socialmente fundamentado em suas variações.

Consoante Magda Soares (2000, p. 40), graças à evidência antropológica e sociolinguística, é hoje aceita facilmente por todos a afirmação dos especialistas de que as línguas são apenas diferentes umas das outras, e que a avaliação de “superioridade” ou “inferioridade” de umas em relação a outras é impossível e cientificamente inaceitável. Tais valores são equivocados e se devem, possivelmente, a questões de ordem não linguística. Pode-se dizer que esses julgamentos existem devido a fatores culturais e políticos.

Para Almeida (2005, p. 14),

[...] a língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupo, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

É pela língua que identificamos os sujeitos em interação, por meio da qual se engendram seu lugar geográfico, sua sexualidade, sua condição social, intelectual e as circunstâncias diárias que os convocam à condição de falantes. As identidades e diferenças marcam-se na língua, produto de história que envolve mudanças e acontecimentos mobilizados por pessoas de diferentes regiões, estados, países etc., que passam a conviver com outros grupos e a se coadunarem com outras culturas. Isso refletirá em suas variações linguísticas, dentre as quais se destacam a colocação pronominal e sua diversidade, conforme discutem alguns teóricos na seção a seguir.

Colocação pronominal e norma gramatical

Quando se observam as investigações referentes ao ensino do sistema linguístico, encontram-se comumente, na sala de aula, diferenças entre as variantes dominadas pelos discentes e as variantes de seus professores. São questões que atravessam os estudos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Médio e Superior, sempre orientadas pelos conflitos entre as ocorrências informais dos usos cotidianos da linguagem e as variantes da norma gramatical formal, especialmente aquelas referentes ao uso dos pronomes oblíquos.

Na gramática da Língua Portuguesa, entre os pronomes oblíquos reflexivos, o “se”, por exemplo, é um pronome que funciona como complemento verbal e deve ser empregado, segundo a gramática tradicional, somente como reflexivo, substituindo um complemento de verbo na 3ª pessoa do plural ou do singular. A reflexividade do verbo pode se dar por meio também das formas oblíquas “si” e “consigo”. Já no plural, temos as formas “nos”, “vos” e “se” quando estes se referem a uma ação

mútua ou recíproca, recebendo a designação de pronomes recíprocos (Mesquita, 2007). Especificamente, são esses os pronomes observados nos textos produzidos pelos alunos do 8º ano.

Faraco e Moura (1996, p. 154-155) explanam o tema da colocação dos pronomes oblíquos átonos, observando “as três diferentes maneiras em que estes podem ser utilizados numa oração: antes do verbo, depois do verbo e no interior do verbo, classificadas respectivamente em próclise, ênclise e mesóclise”. Segundo os autores, na gramática que se herdou de Portugal, a colocação do pronome é enclítica, mas no português falado no Brasil, nota-se uma preferência pela próclise, isso quando esta não é apagada na variedade informal. A próclise é a colocação usual da fala, é mais espontânea e informal. A mesóclise está praticamente sendo abolida no falar brasileiro, estando restrita a pouquíssimos tipos de texto extremamente formais, como leis, códigos e alguns textos literários. A ocorrência da mesóclise soa como inadequada e pedante, principalmente em textos informais (Faraco e Moura, 1996, p. 158). Apesar de ser uma afirmação de quase trinta anos, esta tem sua validade para os dias atuais, pois a mesóclise, apesar de estar em processo de desuso, ainda se faz presente nas gramáticas brasileiras de Língua Portuguesa.

Por outro lado, Basso e Gonçalves (2014) elucidam que o português brasileiro tem especificidades totalmente diferentes do português lusitano. Segundo os autores, “os manuais ou materiais didáticos de português para estrangeiros, justamente porque estão livres de seguir uma norma apenas idealizada e totalmente irreal, acabam por fornecer uma imagem mais fiel da língua que falamos” (Basso e Gonçalves, 2014, p. 273-274). Isso indicia que está havendo uma mudança. Então, fixaram-se algumas opções, mas não inovações, como, no exemplo citado pelos autores, “o amplo uso do objeto nulo, como em ‘Comprei um bolo e comi’ ao invés de ‘Comprei um bolo e o comi’” (*loc. cit.*). Neste exemplo, apaga-se o pronome oblíquo átono *o*, que substitui o pronome reto *ele* ou o seu referente *bolo*. Apaga-se porque é assim que corriqueiramente tem se falado no Brasil.

O pronome *se*, por exemplo, é um dos pronomes que mais se apagam, em diferentes e variadas condições de uso. Há situações em que o pronome *se* aparece

na voz passiva sintética ou pronominal. Nesse caso, tem a função de partícula apassivadora ou pronome apassivador. Porém, ele só funciona como partícula apassivadora se o verbo da oração for transitivo direto. Nas situações em que o *se* se associa a verbos transitivos indiretos ou intransitivos, ele exerce a função de índice de indeterminação do sujeito da oração. O pronome *se* será *reflexivo* se na frase estiver subentendida a expressão “a si mesmo”, e *recíproco* se na frase estiver subentendida a expressão “um ao outro”.

Em termos de variação linguística, o seu apagamento é comum e usual. Dependendo da localidade em que esse apagamento é comum, não há perdas ou equívocos quanto ao sentido. Nas palavras de Volker Noll (2008, p. 254),

[...] cem anos depois do Modernismo, ou melhor, antes ainda, o português do Brasil deveria finalmente dispor de uma gramática brasileira para uso. Não adianta muito levar em consideração regras (p. ex., de ênclise), as quais nem os melhores jornalistas do Brasil respeitam. Quanto a isso, os manuais de redação estão mais perto da realidade que as gramáticas. É necessário que se restabeleça certo equilíbrio. Uma nação moderna como o Brasil precisa de uma língua normatizada, e aqueles que se formam em suas escolas precisam se identificar com a língua que é sua.

Os brasileiros sabem o que é peculiar ao seu falar, ao seu cotidiano linguístico, mesmo, e talvez, sem saberem que há parâmetros que os diferenciam e os colocam em situação de desvios de regras da variação formal. Os porquês que embasam suas variações são historicamente justificáveis a uma população formada de modo miscigenado, com fronteiras frágeis de colonização e de povoamento de diferentes raças, nações e línguas que aqui se encontraram.

Na contramão dessa história, encontram-se o preconceito desavisado, as cobranças mal logradas e os parâmetros socialmente valorizados. No Brasil, o preconceito tem aumentado diariamente em diversas instâncias. Para Marcos Bagno (2004, p. 13), o preconceito linguístico é algo perceptível quando se vê que o próprio brasileiro tem uma imagem (negativa) da língua que aqui se fala e isso se estende à negatividade de sua própria identidade.

Algumas instituições reconhecem essa diversidade. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), cujas diretrizes orientam os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, entende que:

[...] Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 86).

Ressalte-se, com isso, o papel da escola em dirimir o olhar engessado sobre a língua, enquanto unidade homogênea ou objeto que identifique a fala da nação brasileira de modo uniforme. À escola cabe promover discussões sobre a Sociolinguística, convocando seus alunos a reconhecerem a diversidade de pessoas que se inscreve no país e a se reconhecerem nessa diversidade. Bagno (2004) atesta que, quando se diz que no Brasil se fala português, usa-se esse nome simplesmente por comodidade e pela razão histórica de o país ter sido colônia de Portugal. Do ponto de vista linguístico, a língua que se fala no Brasil tem suas regras de funcionamento. Obviamente, são regras moldadas por questões históricas que se diferenciam, em muitos aspectos, da língua que se fala em Portugal, o que leva alguns estudiosos a preferirem o termo português brasileiro.

Estudos têm mostrado que os sistemas pronominais do português europeu e do português brasileiro são totalmente diferentes, conforme atestam os exemplos:

[...] os pronomes *o/a*, de construções como “eu o vi” e “eu a conheço”, estão praticamente extintos no português falado no Brasil, ao passo que, no de Portugal, continuam firmes e fortes. Esses pronomes *nunca* aparecem na fala das crianças brasileiras nem na dos brasileiros não-alfabetizados e têm baixa ocorrência na fala dos indivíduos cultos, o que demonstra que são exclusivos da língua ensinada na escola, sobretudo da língua escrita, não fazendo parte, então, do repertório da *língua materna* dos brasileiros. Nossas crianças usam sem problema *me e te* – “Ela me bateu”, “Eu vou te pegar” –, mas *o/a* jamais, que são substituídos por *ele/ela*: “Eu vou pegar ele”, “eu vi ela”. As formas *-lo e -la, pegá-lo, vê-la*, então, nem pensar. Se as crianças não usam é porque não ouvem os adultos usarem, e se os adultos não usam é porque não precisam desses pronomes. E mesmo na língua dos adultos escolarizados, esses pronomes só aparecem como um recurso estilístico, em situações de uso mais formais, quando o falante quer deixar claro que domina as regras impostas pela gramática escolar. (Bagno, 2004, p. 41, grifos do autor).

Tais exemplos não apenas ilustram diferenças entre o sistema do português do Brasil e o do português de Portugal, mas retomam também diferentes histórias de

constituição de identidades nacionais. A língua de uma nação identifica seu povo e os seus modos de existência, tudo resultado de uma história de encontros de povos que aqui estavam e de outros povos que para aqui vieram. Esse processo edificou diferenças e singularidades no português brasileiro.

Nas palavras de Possenti (2005, p. 35), a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. As variedades linguísticas certamente atribuem sentidos identitários aos falantes, o que lhes reserva diferentes torneios de classificações e estereótipos. Em outras palavras, é pela linguagem que se percebe, ou se pensa que se percebe, uma heterogênea identidade do sujeito que fala: “ele deve ser pobre”, “ele deve ser rico”, “ele deve ser gay”, “ele deve ser estudado”, “ele não deve ter ido à escola”, “ele fala assim porque é velho”, “ele fala assim porque é ignorante”, “ele deve ser inteligente”. É por meio dos usos de fala que são acessadas as localizações sociais e territoriais dos sujeitos.

Possenti (2005, p. 35) reitera que “as línguas fornecem também meios de constituição de identidade social. Por isso seria estranho, quando não ridículo, um velho falar como uma criança, uma autoridade falar como um marginal social etc.”. O sujeito falante é continuamente convocado a se representar pela linguagem e, de modo representativo, ele é dado aos jugos do outro e às arbitrariedades que cercam os preconceitos sociais. Assim, o texto que um aluno constrói, ainda que seja uma atividade simulada em sala de aula, sob determinadas condições, constitui um produto de reflexão. É por meio da materialidade textual que se podem entender inúmeras questões relativas às demandas que o exercício da produção escrita do aluno apresenta, dentre estas, estuda-se aqui o apagamento de pronomes oblíquos.

Entre a presença e o apagamento do pronome oblíquo na produção escrita do 8º ano: uma análise

A produção de textos na escola é uma atividade que pode gerar diferentes objetos de análise. Entre temas variados que podem promover reflexão, os alunos

mobilizam seu mundo, sempre orientados pelas propostas que lhes chegam sob o viés da produção textual. Um texto, embora motivado por diferentes finalidades, é um produto que marca a subjetividade. Benveniste (1995, p. 284) defende essa ideia ao considerar que a modalidade escrita da linguagem “é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construídas de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem”. O aluno por meio de seu texto se mostra e mostra seu mundo, seu aprendizado, seu aproveitamento escolar, sabendo que o seu interlocutor é o seu professor.

Geraldi (2005, p. 65), ao discutir as unidades básicas no ensino de português, reconhece que é preciso “lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”. A situação da língua é, pois, nesse momento, artificial. Em parte, concorda-se com isso, mas defende-se a ideia de que é impossível apagar marcas de variação linguística ou desvios de linguagem na produção de texto, ainda que se saiba (ou não) que estas serão corrigidas pelo professor e poderão afetar na pontuação do texto. Não se identifica tranquilamente até que ponto a variação linguística constitui um desvio da variação formal da língua. Nessa materialidade, estão os desvios que se inscrevem na modalidade linguística, entre eles, o da colocação pronominal, em sua variação, apagamento e/ou explicitude.

Conforme se disse, foram coletados 50 (cinquenta) textos narrativos, escritos em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do interior de Goiás. Selecionaram-se deste número, aleatoriamente, 05 (cinco) textos para serem analisados e destes foram extraídos 05 (cinco) excertos, um excerto de cada texto, identificados por números cardinais de 01 a 05, dispostos entre parênteses. Tal procedimento classifica-se como qualitativo, em que se busca perscrutar e interpretar as supressões e usos de pronomes oblíquos nos textos produzidos.

As condições em que esses textos foram escritos se deram a partir dos seguintes passos: inicialmente, entrou-se em contato com dois professores do 8º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas goianas, para saber se havia a possibilidade de eles passarem uma atividade de produção escrita para os alunos.

Ambos os professores concordaram e, assim, foi realizada a tarefa de se produzir uma narrativa escrita em que se discutisse o seguinte tema: “A interferência do uso do celular na educação de crianças”. Antes do início das produções, o tema foi discutido e embasado pela leitura de dois textos motivadores.

Seguem, assim, os fragmentos extraídos dos textos, nos quais se inscrevem algumas variantes no uso e apagamento dos pronomes oblíquos, observadas no processo de análise dos devidos textos. Observe-se que não houve correção sobre os desvios gramaticais na modalidade linguística, a transcrição destes se deu de modo literal, conforme os seus autores os registraram. Identificam-se, nos excertos inframencionados em dois blocos de análises, dois tipos de desvios da variação formal da Língua Portuguesa sobre o apagamento dos pronomes oblíquos.

- (1) [...] o uso do celular na minha vida começou com o celular que *meu pai deu* e hoje não dou conta de ficar sem.
- (2) [...] Sua mãe sempre pedia para ela largar um pouco o telefone, mas *ela não dava* ouvidos.
- (3) [...] Em um dia de muita alegria *seu pai te deu um celular* muito bonito e ela ficou mais feliz do que já estava.

Em (1), (2) e (3), o verbo *dar* norteia toda a colocação pronominal. O excerto (1), narrado em primeira pessoa do singular, deveria mobilizar o pronome átono *me* e o (2), assim como o excerto (3), narrado em terceira pessoa do singular, deveria mobilizar o pronome átono *lhe*. Outro fato curioso a ser observado é que, no modo de organização discursiva do texto narrativo, a pessoa verbal tem que ser considerada. Quando, no trecho (1), o narrador, em primeira pessoa, mobiliza os pronomes *minha* e *meu*, muito provavelmente se sente, talvez, confiável em suprimir o oblíquo *me*, pela suficiência de identificação com os possessivos que remetem à primeira pessoa, o que possivelmente torna o uso do oblíquo dispensável, daí: *meu pai deu*, e não *meu pai me deu*.

O fragmento (2), também voltado à regência do verbo *dar*, apresenta a supressão do oblíquo átono *lhe*. A narrativa remete à terceira pessoa do singular *ela* e o processo é semelhante ao do item (1), sendo que a pessoa não é mais a primeira, e sim a terceira do singular. Na sequência: *Sua mãe sempre pedia para ela largar um pouco o telefone, mas ela não dava ouvidos*, há uma remissão contínua

dos pronomes *sua – ela – ela* à terceira pessoa do singular, o que promove, possivelmente, a supressão do pronome oblíquo complementar *lhe*, justificada pela constante pronominal em terceira pessoa.

No excerto (3), o pronome oblíquo *te*, de segunda pessoa do singular, toma o lugar do *lhe*, que exerceria a função de complemento verbal, objeto indireto, do verbo *dar*: “seu pai *lhe* deu um celular”, uma vez que remete ao sujeito em terceira pessoa, constituindo-se em objeto indireto – *quem dá algo dá algo a alguém*. O entendimento aqui é o seguinte: se o aluno souber quem é a pessoa gramatical de quem se fala na narrativa, no caso a terceira pessoa do singular, ele saberá também que o pronome *te* remete ao *tu*, à segunda pessoa, a pessoa com quem se fala. A regência do verbo *dar* também conduz a escolha pronominal, por ser bitransitivo pediria o pronome oblíquo *lhe* como complemento indireto do devido verbo.

A seguir, analisam-se os excertos (4) e (5):

- (4) [...] Era uma vez um menino *que chamava* Matheus ele era muito romântico, mas quando ele ficava Bravo eu fico fora de mim mesmo, mais eu sou muito calmo quando eu tô diboa.
- (5) [...] não saía do quarto, ele levava até comida, penico, água, refrigerante para não *precisar de levantar* para pegar nada, quando ele acordava *arrumava* para ir para escola e quando os pais voltava ele já estava em casa e sempre falava saí mais cedo da escola.

O que leva a se considerar o apagamento do pronome reflexivo *se*, no excerto (4), uma variação linguística? É a própria dubiedade que se enlaça ao verbo *chamar* que, em (4), é transitivo direto e pede um complemento: *quem chama chama alguém* ou *chama a si mesmo* ou *chama-se* quando se autodenomina pelo nome próprio. Conforme Pêcheux (1997, p. 90-91), esses mecanismos pertencem ao sistema linguístico e têm a ver com o funcionamento da língua com relação a si mesma. Mas, há de se considerar uma ordem social que interpela a ordem da língua. A dubiedade consiste aí em poder se entender que *há um menino que chama outro menino cujo nome é Matheus*.

Não apenas no território goiano, mas em outras regiões do Brasil, é comum encontrarmos o apagamento do pronome reflexivo *se*. Há passagens corriqueiras na fala cotidiana, como: *fulano aposentou, fulano formou, fulano banhou, fulano operou,*

fulano suicidou. Todas essas passagens e muitas outras requerem a presença do pronome *se* reflexivo.

O trecho (5) expõe um equívoco muito comum na colocação pronominal, este relacionado à regência do verbo que antecede tal colocação. O verbo *precisar*, transitivo indireto “por natureza”, requer a preposição *de* que lá está posta, porém esta, ao que parece, substitui, equivocadamente, também, o oblíquo reflexivo *se*. Na passagem seguinte: *quando ele acordava arrumava para ir [...]*, a supressão do *se* reflexivo também ocorre. São situações semelhantes em que os verbos *levantar*, *acordar* e *arrumar* pedem um complemento reflexivo quando se convoca o seu sujeito a complementar sua própria ação. Em resumo, todas as ocorrências analisadas evidenciam passagens comuns da fala informal cotidiana que mobilizam os oblíquos em suas colocações e desvios.

No *corpus* coletado, observaram-se com mais regularidade os desvios remissivos à colocação pronominal nas seguintes ocorrências: os pronomes que são apagados e os que são indevidamente colocados segundo a regra da gramática normativa. Para os excertos analisados, uma das explicações plausíveis sobre a supressão dos oblíquos é que esse apagamento pode ser motivado pela presença de outros pronomes na oração que identificam a pessoa que fala ou a pessoa da qual se fala. Já as supressões ocorridas nos trechos (4) e (5) podem ser justificadas pelo apagamento dos complementos verbais. Em outras palavras, se na oração não apareceu uma terceira pessoa a *se chamar* ou a *se levantar*, a *se acordar* e a *se arrumar*, certamente, o falante prevê, possivelmente, que o seu leitor entende que essas ações se refiram indubitavelmente ao sujeito do qual ele está falando e que essas ações também lhe são reflexivas.

O parâmetro que orienta a consideração de tais passagens como marcas variacionistas é o caráter prescritivo da gramática tradicional que estabelece normas, determinando o que é apropriado ou não se dizer na Língua Portuguesa. Tal posicionamento vai de encontro ao caráter descritivo da língua, de seus fenômenos variacionistas que precisam ser considerados, em certas situações de uso pela gramática tradicional.

Por outro ângulo, pode-se depreender que os desvios analisados quanto ao

apagamento pronominal constituem um indício de pressuposição ou de conhecimento compartilhado entre o autor que se expressa no texto e o seu leitor. Ou seja, aquele que se expressa pressupõe que é inteiramente entendido pelo seu interlocutor. É como se, na materialidade textual, essas características, por força da informalidade da fala que as atravessa, fossem convocadas e justificassem seus desvios em sua expressão escrita. Contudo, esse é um olhar mais discursivo, talvez, seja um ângulo de análise possível pela regularidade dos desvios normativos que amparam o uso dos pronomes oblíquos.

Considerações finais

Com esta investigação, observaram-se como as variações linguísticas, especificamente aquelas que mobilizam a colocação e o apagamento dos pronomes oblíquos átonos, são comuns e recorrentes em textos escritos por alunos goianos no Ensino Fundamental. Não se quis com isso negligenciar regras imanentes ao sistema linguístico, mas observar como essas variações constituem um fenômeno linguístico, um objeto de estudo e traduzem uma interferência da fala na explicitude da construção e da informação escrita.

Sabe-se que a variação linguística é uma ocorrência que pode ter inúmeras explicações e implicações. Não se trata aqui de se justificarem as ocorrências de desvios no uso dos pronomes oblíquos, mas de se tentar dizer que elas acontecem, possivelmente, em profusão, nas diferentes situações de produção de textos escritos por sujeitos escolares. São marcas que podem indicar variações comuns à condição social do aluno ou à localidade em que ele mora? São marcas que podem indicar que ele precisa estudar mais a modalidade formal da língua? São marcas que sugerem que ele não alcançou um grau de aprendizagem pertinente ao conteúdo da série em que está matriculado?

Essas indagações indiciam que há muito a se pensar sobre os textos e a modalidade linguística a que se tem acesso, bem como sobre a condição escolar do aluno que realiza a produção escrita na escola. Assim, realizou-se uma discussão sobre os usos e o apagamento da colocação pronominal, para se pensar o ensino

de Língua Portuguesa e sobre os inúmeros objetivos que se tem que alcançar no processo de construção da escrita.

É preciso ressaltar que as discussões aqui mobilizadas dizem respeito apenas ao recorte analisado. Por conseguinte, é necessário que estas sejam relativizadas, tendo em vista que se estudou apenas o apagamento de pronomes oblíquos na produção de textos de discentes do 8º ano do Ensino Fundamental. Certamente, há muito para se discutir, para se refletir, em novas pesquisas que, na ordem das palavras que constroem o texto, possam contribuir para o enriquecimento dos resultados apresentados.

Referências

ALENCASTRE, José Martins. Estudos Historicos: Annaes da Provincia de Goyaz. *Revista Trimestral do Instituto Historico, Geographico, e Ethnographico do Brasil*. Tomo XXVII, Parte Segunda. Rio de Janeiro: B. L. Garnier Livreiro Editor, 1864.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 10-16.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: como é, como se faz*. 45. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BASSO, Renato M.; GONÇALVES, Rodrigo T. *História concisa da língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 284-293.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRIGHT, Willian. *Sociolinguistics*. La Haye: Mouton, 1966.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREIA, D. A. (Org.). *A relevância social da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 21-50.

FARACO, Carlos Alberto.; MOURA, Francisco. M. *Língua e literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, João Wanderley (org.). *O Texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 39-46.

MESQUITA, Roberto M. *Gramática da língua portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

NOLL, Volker. *O português brasileiro: formação e contrastes*. São Paulo: Globo, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: Geraldi, João Wanderley (org.). *O Texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 47-56.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José P. Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERRE, Marta M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. São Paulo: Parábola, 2005.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358/1359>.

SOARES, Magda. Diferença não é deficiência. In: SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 59-76.

Recebido em: 08 nov. 2023.

Aprovado em: 27 dez. 2023.

Revisor de língua portuguesa: Marcelo Cristiano Acri

Revisor de língua inglesa: Renan William

Revisor de língua espanhola: Juliana Moratto

Sequenciadores retroativo-propulsores e, *ái* e *então* na sala de aula de língua materna: uma proposta didática

Retroactive-propeller sequencers e, *ái* and *então* in the mother tongue classroom: a didactic proposal

Secuenciadores de hélice retroactiva e, *ái* y *então* en el aula de lengua materna: una propuesta didáctica

Priscila Sheila de Medeiros da Silva

 [0000-0001-5010-3831](#)

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa

 [0000-0003-4308-8762](#)

RESUMO: O presente artigo tem como objeto central o fenômeno da sequenciação retroativo-propulsora (Tavares, 2003), com foco nos sequenciadores *e*, *ái* e *então*. Objetiva analisar os usos dessas formas linguísticas na fala e na escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental (anos finais) e, a partir desse levantamento, propor uma atividade didática que minimize as dificuldades dos estudantes quanto ao emprego desses conectores, sobretudo na escrita formal. Para tanto, a pesquisa ancora-se nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]) e da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004). Os resultados estatísticos, aferidos por meio de modelos de regressão logística multinomial na plataforma R, apontaram o favorecimento do *ái* em contexto intertópico; o favorecimento de *e* em contexto intratópico, em textos escritos, e nas subfunções finalização e introdução de efeito. Baseados nesses resultados, propusemos uma alternativa didática para analisar o fenômeno da sequenciação retroativo-propulsora em sala de aula e para relacionar as estratégias de sequenciação aos contextos discursivos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística Variacionista; Ensino; Sequenciação retroativo-propulsora.

ABSTRACT: This article has as its central object the phenomenon of retroactive-propulsive sequencing (Tavares, 2003), focusing on the sequencers *e*, *ái*, and *então*. It aims to analyze the uses of these linguistic forms in the speech and writing of students in the sixth year of elementary school (final years) and, based on this survey, propose a didactic activity that minimizes students' difficulties in using these connectors, especially in formal writing. To this end, the research is anchored in the assumptions of Variationist Sociolinguistics (Labov, 2008 [1972]) and Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2004). The statistical results, measured using multinomial logistic regression models on the R platform, showed the favoring of *ái* in an intertopic context; the favoring of *e* in an intratopic context, in written

texts, and in the subfunctions completion and introduction of effect. Based on these results, we proposed a didactic alternative to analyze the phenomenon of retroactive-forward sequencing in the classroom and to relate sequencing strategies to the discursive contexts involved.

KEYWORDS: Variationist Sociolinguistics; Teaching; Backward-forward sequencing.

RESUMEN: Este artículo tiene como objeto central el fenómeno de la secuenciación retroactiva-propulsiva (Tavares, 2003), centrándose en los secuenciadores *e*, *aí* y *então*. Se pretende analizar los usos de estas formas lingüísticas en el habla y la escritura de los estudiantes de sexto año de educación primaria (últimos años) y, a partir de esta encuesta, proponer una actividad didáctica que minimice las dificultades de los estudiantes en el uso de estos conectores, especialmente por escrito formal. Para ello, la investigación se ancla en los supuestos de la Sociolingüística Variacionista (Labov, 2008 [1972]) y de la Sociolingüística Educativa (Bortoni-Ricardo, 2004). Los resultados estadísticos, medidos mediante modelos de regresión logística multinomial en la plataforma R, mostraron la preferencia de *aí* en un contexto intertópico; la preferencia de *e* en un contexto intratópico, en textos escritos, y en las subfunciones finalización e introducción de efecto. Con base en estos resultados, propusimos una alternativa didáctica para analizar el fenómeno de la secuenciación retroactiva-hacia adelante en el aula y relacionar las estrategias de secuenciación con los contextos discursivos involucrados.

PALABRAS CLAVE: Sociolingüística Variacionista; Enseñando; Secuenciación retroactiva-propulsiva.

Introdução

Ao ingressar na escola, o aluno parte, no geral, da fala espontânea, ou seja, daquilo que ele já conhece. As práticas de escrita acabam, por vezes, sendo trabalhadas unicamente no ambiente escolar, cabendo, pois, exclusivamente à escola o papel de delimitá-las e afiná-las (Marcuschi, 2004). Assim, é esperado que, no início da escolarização, o aluno recupere estruturas da fala e as incorpore à sua escrita; e espera-se também, por sua vez, que, ao longo da escolarização, essas interferências sejam minimizadas. Parte significativa dos alunos chega, no entanto, à segunda etapa do ensino fundamental ainda compreendendo a escrita como transcrição da fala, tornando, assim, a separação entre os eixos do letramento e da oralidade um desafio na sala de aula de língua portuguesa.

A pesquisa da qual trata este artigo surgiu da observação dessas intercorrências da fala sobre a escrita em narrativas de alunos do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Isabel Maria das

Neves¹, localizada no centro de João Pessoa – PB. Focalizou-se, no estudo, o uso dos sequenciadores retroativo-propulsores *e*, *aí* e *então* material didático que auxiliasse no reconhecimento e minimização dessas interferências.

Os conectores sequenciais *e*, *aí* e *então* são formas linguísticas utilizadas no discurso, escrito ou falado, para estabelecer uma relação, a que Tavares (2003) denomina retroativo-propulsora, entre dois blocos informacionais. É retroativa e propulsora, visto que, a partir da inserção do sequenciador no texto, a atenção é simultaneamente conduzida para trás, com a informação já dita, e para frente, com a expectativa da informação nova a ser inserida no texto. Nos trechos a seguir, retirados de narrativas orais de duas alunas, verificam-se usos possíveis desses elementos:

- (1) “Minha prima disse que, toda vez que a menina completava ano ou dia das crianças, a mãe levava presente pra ela, porque a menina morreu. **Aí** quem pegasse o presente, a mãe ia na casa da pessoa e pegava a pessoa.” (trecho de narrativa oral de aluna do 6º ano B)
- (2) “Uma família... todas as pessoas que eram dessa família eram moradores de rua. **Então**, eles cansado de dormir na rua, eles foram encontrar um lugar melhor. **Então** encontraram uma casa abandonada.” (Trecho de narrativa oral de aluna do 6º ano A)
- (3) “se a pessoa falasse “casaco de couro, estou aqui, venha aqui me bater”, ele aparecia, só ele, um casaco com chicote, e batia na pessoa. **E** mainha disse que uma vez isso aconteceu e ela estava lá na rua.” (Trecho de narrativa oral de aluna do 6º ano B)

Podemos perceber nos trechos o movimento de retroagir para o bloco informacional anterior (a mãe levar presente para a filha morta; todos serem moradores de rua e o casaco aparecer para bater na pessoa, respectivamente) e, ao mesmo tempo, de propulsionar com uma nova informação (a mãe pegar quem roubasse o presente que ela levou; a família procurar um lugar melhor pra morar e a mãe testemunhar o acontecimento do casaco) com a inserção dos conectivos *aí*, *então* e *e*.

A partir da análise estatística de dados de fala e de escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental (anos finais), este artigo objetiva apresentar uma proposta de atividade didática que visa à redução das dificuldades apresentadas por alunos na segunda fase do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, quanto ao uso desses conectores sequenciais.

¹ A coleta foi realizada após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, cujo parecer é o de número 5.383.797.

Fundamentação

A condução da análise dos dados norteia-se pelos princípios da Sociolinguística Variacionista. Tal corrente teórica tem como seu principal pressuposto a compreensão da língua como um sistema heterogêneo, suscetível à variação e socialmente situado (Weinreich, Labov e Herzog, 1968).

A heterogeneidade defendida não significa, no entanto, que o sistema linguístico seja caótico, visto que, para chamarmos um conjunto de elementos relacionados de sistema, pressupõe-se que haja regras para essa ordenação. Para a Sociolinguística, essas regras que compõem o sistema linguístico subdividem-se em regras categóricas e regras variáveis. Partindo desse ponto de vista, a variação, diferentemente do que prevê o recorte estruturalista, não é um elemento à parte da língua, mas faz parte de sua constituição.

Para o tratamento da variação, adota-se uma metodologia quantitativa, na tentativa de explicar o comportamento de variáveis dependentes em função de variáveis independentes (Labov, 2008 [1972]; Guy e Zilles, 2007). As variáveis dependentes são os fenômenos linguísticos pesquisados, e suas possibilidades de realização são chamadas de variantes. No nosso caso, há apenas uma variável dependente, a sequenciação retroativo-propulsora, e suas variantes são os conectivos *e*, *aí* e *então*. Por outro lado, as variáveis independentes são os fatores linguísticos e/ou sociais que podem condicionar esse fenômeno.

Em sua tese, Tavares (2003) investiga os usos de *e*, *aí* e *então* na fala florianopolitana, por meio de dados do corpus VARSUL, e na escrita, por meio do romance “As vinhas da ira”, escrito pelo autor John Steinbeck e cuja tradução foi feita tomando por referência a variante das classes populares do Rio Grande do Sul, no século XX. Em um trabalho de orientação sociofuncionalista, a autora delimita uma série de fatores linguísticos e sociais para investigação do estatuto da regra variável em foco. Tendo em vista que o trabalho é uma das referências basilares quando o tema são os sequenciadores, utilizaremos as subfunções da sequenciação delimitadas pela autora como uma das variáveis independentes prescricionadas nesta pesquisa.

Centralizando essa discussão no eixo do ensino de língua materna, culminamos na Sociolinguística Educacional, área interessada em correlacionar os resultados de pesquisas sociolinguísticas a práticas educacionais mais conscientes da realidade heterogênea e socialmente motivada da língua (Bortoni-Ricardo, 2004). Um dos focos deste trabalho é proporcionar a professores e estudantes da educação básica uma visão mais refinada e sensível da natureza variável da língua e, de forma mais específica, da variação que acomete os sequenciadores discursivos em narrativas. Naturalmente, portanto, as reflexões geradoras do material estão amparadas nos pressupostos da Sociolinguística Educacional.

Bortoni-Ricardo (2005) defende uma pedagogia que parta da reflexão sobre a heterogeneidade linguística identificada na sala de aula, reconhecendo e valorizando os diferentes usos linguísticos que compõem o mosaico social, para, assim, ampliar o repertório dos estudantes com situações de ensino-aprendizagem mais reflexivas e desatreladas das noções improdutivas de certo e errado que foram arraigadas nas salas de aula de língua materna.

Metodologia

Para investigar a interferência da fala sobre a escrita nos usos dos sequenciadores *e*, *aí* e *então* em narrativas, analisamos 31 narrativas orais e 31 narrativas escritas de estudantes pertencentes a duas turmas de 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Isabel Maria das Neves durante as aulas de Língua Portuguesa. A partir da análise quali-quantitativa da ocorrência dos sequenciadores, elaboramos uma proposta de atividade com foco no fenômeno linguístico da sequenciação, a fim de auxiliar na minimização das marcas de fala espontânea, com atenção especial às escolhas dos conectivos sequenciadores, em textos escritos formais de alunos do ensino fundamental (anos finais).

A partir do conhecido interesse do alunado sobre narrativas de terror, propomos, em aula gravada, que eles contassem oralmente histórias de terror previamente pesquisadas em casa com seus parentes. Posteriormente, na mesma aula, eles escreveram essas histórias em formato de conto. Dessa forma, foi

composto o *corpus* de narrativas orais e escritas de 31 alunos.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa direcionam para a sua natureza qualiquantitativa e propositiva. Para analisar os dados de produção inicial levantados, estabelecendo o *status* da variação dos sequenciadores textuais na fala e escrita dos estudantes, construímos modelos de regressão logística multinomial na plataforma R (R CORE TEAM, 2022), com uso da função Mblogit, no pacote Mclogit (ELFF, 2022).

A adoção da regressão logística multinomial, em detrimento da regressão linear e da regressão logística ordinal, como ferramenta estatística para análise, é justificada pela natureza qualitativa, não binária e não ordenada das variáveis controladas na pesquisa, as quais são apresentadas, a seguir, no quadro 1.

Quadro 1 – Variáveis controladas na pesquisa

Variável dependente	
1 Sequenciação retroativo-propulsora	
e (ref.) <i>aí</i> <i>então</i>	
Variáveis independentes	
1 Subfunções sequenciadoras	2 Aspecto gramatical do verbo
Sequenciação textual	Perfectivo (ref.)
Sequenciação temporal (ref.)	Imperfectivo
Introdução de efeito	Indeterminado
Retomada	Resultativo
Finalização	
3 Níveis de articulação	4 Modalidade
Intertópico	Oral (ref.)
Intratópico (ref.)	Escrita
5 Sexo	6 Turma
Masculino	Turma A
Feminino (ref.)	Turma B (ref.)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Das quatro variáveis linguísticas mapeadas, apenas três foram selecionadas pelo programa como relevantes para explicação do fenômeno: subfunções

sequenciadoras, níveis de articulação e modalidade, as quais discorreremos brevemente.

Em relação à variável subfunções sequenciadoras, Tavares (2003) delimita cinco subfunções da sequenciação tomando por base a fala florianopolitana: a sequenciação textual, a sequenciação temporal, a introdução de efeito, a retomada e a finalização. Cada uma delas é exemplificada com dados reais da fala de Florianópolis. Retomaremos aqui essas categorias, a partir dos dados de fala dos estudantes que fazem parte do nosso *corpus*.

A primeira categoria explicitada por Tavares (2003) é a sequenciação textual, que pode ser vista como menos marcada em relação às outras, tendo em vista o grau de complexidade na sua produção e no seu processamento linguístico. A sequenciação textual, conforme exemplo (5), assinala a ordem em que os elementos conectados se sucedem ao longo do tempo discursivo (organização interna do discurso). Uma porção informacional simplesmente sucede a outra que já foi enunciada.

(5) Era uma vez uma menina que ficava dentro das matas. Ela se chamava cumade florzinha. **Aí** o pai dela batia muito nela. (Trecho de narrativa oral de aluno do 6º ano A)

A sequenciação temporal, indicada em (6), diferentemente da primeira, apresenta uma relação icônica com o mundo real. Os fatos, na sequenciação temporal, são ordenados um após o outro no tempo cronológico.

(6) O policial achou ele e atirou um tiro nele. **Aí** ele... ele se escondeu de novo. (Trecho de narrativa oral de aluno do 6º ano B)

As outras três categorias são definidas por Tavares (2003) como uma trinca mais marcada linguisticamente. A introdução de efeito é a inserção de uma nova informação que expressa conclusão, consequência, efeito ou resultado em relação à porção anterior do discurso à qual ela se liga, conforme (7).

(7) E... quando ela/ ela atendia, essa pessoa falava assim “cadê minha rosa? Cadê minha rosa?”. Todas as noite. **Então**... desse dia aí ela ficou louca. (Trecho de narrativa oral de aluna do 6º ano B)

A retomada, como o próprio nome sinaliza, retroage para um tópico de porção

do discurso anterior, que foi interrompido por um momento de digressão do enunciador, como vemos no trecho (8).

(8) É um homem que trabalha em festa de criança, fantasiado de palhaço. *Aí* ele trabalhava, né, e tals. Só que *aí* teve um dia que ele começou a se relacionar {com pessoas da faculdade, tanto meninos como meninas}. ***Aí*** ele começou a se relacionar... fazer aqueles negócios lá, que todo mundo conhece... eu acho... (Trecho de narrativa oral de aluno do 6º ano B)

Por último, a finalização indica a inserção de uma oração que sinaliza o fim de um tópico ou subtópico discutido. Essa oração pode apresentar elementos anafóricos (esse, essa, isto etc.) e ser seguida por silêncio ou repetições indicativas do desejo do falante de abandonar o turno de fala, conforme (9).

(9) *Aí* quando ele chegou, abriu, é..., o portão. *Aí* falaram ao pai né, do lobisomem. **E** pronto. (Trecho de narrativa oral de aluno do 6º ano A)

O fator “níveis de articulação”, também selecionado como relevante, diz respeito às partes do discurso que são conectadas por esses sequenciadores. Para Risso (1990), a organização do tópico discursivo compreende dois níveis: o intertópico, que é a articulação entre dois tópicos distintos, e o intratópico, que é articulação de segmentos vinculados ao mesmo tópico. No exemplo a seguir, explicitamos por meio de barra vertical a mudança de tópico:

(4) [...] o nome deles dois eram José e Emanuel | ***aí*** diziam que tinha um padre que ele era sem cabeça | ***ai*** eles dois passaram por um pé de jaca e outro de manga *aí* eles tava com muita fome e subiram um no pé de jaca e outro no pé de manga. (Trecho de conto de aluna do 6º ano A)

Com isso, podemos perceber que a primeira e a segunda ocorrência de *aí* introduzem novos tópicos, estando, portanto, em contexto intertópico. Já a terceira ocorrência desse sequenciador e a única realização de *e* estão inserindo informações novas para um mesmo tópico, estando, assim, em contexto intratópico.

A última das três variáveis linguísticas consideradas pelo programa para o estabelecimento da variação é a modalidade. Utilizamos na pesquisa, dois gêneros distintos, a narrativa oral e o conto; no entanto, julgamos mais pertinente analisar a modalidade linguística desses gêneros, pois acreditamos que essas diferentes modalidades de língua podem condicionar o *status* da variação.

Em relação às variáveis sociais, integramos à análise apenas Sexo e Turma, uma vez que a amostra contempla indivíduos de características sociais muito aproximadas. A variável turma foi escolhida devido às diferenças de ritmo de aprendizagem e defasagem curricular de cada turma, oriundas, provavelmente, do histórico escolar dos alunos. A turma A é composta majoritariamente por alunos advindos do sistema privado de ensino, enquanto a turma B é composta, em sua maioria, por alunos provenientes do ensino público.

Análise

Conforme indicado na metodologia, empregamos o método de regressão logística multinomial para auxiliar na interpretação do fenômeno linguístico da sequenciação retroativo-propulsora no *corpus*. Os resultados do modelo adotado foram expressos na tabela abaixo:

Tabela 1 - Modelo multinomial para e, *ai* e *então*

Variáveis independentes ($p < 0.05 = *$)	Variável dependente	
	Sequenciação retroativo-propulsora (Ref. = E)	
	AÍ x E Intercept: - 0.23	ENTÃO x E Intercept: - 4.47
Subfunções da sequenciação		
Sequenciação temporal (ref.)		
Finalização	-2.47* -2.70	-14.21
Introdução de efeito	0.14	3.38* -1.09
Retomada	1.03	-13.01
Sequenciação textual	0.08	1.11
Modalidade		
Oral (ref.)		
Escrita	-1.00* -1,23	1.28
Níveis de articulação		
Intratópico (ref.)		
Intertópico	0.84* 0.61	1.31

Esquema de leitura: coeficiente significativo*| soma ao Intercept

Fonte: elaborada pelas autoras.

A primeira coluna lista as variáveis independentes (doravante VI) que integram o modelo – Subfunções da sequenciação, Modalidade e Níveis de articulação² –, com os seus respectivos níveis e referências. A segunda e a terceira colunas apresentam as comparações entre os níveis da variável dependente Sequenciação retroativo-propulsora (VD), que têm por referência a variante *e*. A primeira estimativa apresentada na segunda e na terceira colunas é o *intercept* de cada uma das comparações (*aí* x *e* = - 0.23 e *então* x *e* = - 4.47). Esse valor traduz as probabilidades associadas, respectivamente, a *aí* e a *então* em comparação a *e*, quando as variáveis independentes estão em seus respectivos níveis de referência.

As estimativas abaixo do *intercept* dizem respeito à variação nas previsões do modelo quando considerada a interferência dos demais níveis das variáveis independentes. A leitura do efeito de uma VI considerada estatisticamente significativa sobre a VD é feita por meio da soma da estimativa da VI à estimativa do *intercept*, que resulta na mensuração do efeito de uma VI sobre o fenômeno linguístico em investigação. Na tabela, o resultado de cada soma é apresentado à direita da estimativa da VI correspondente, após a barra vertical. Por exemplo, em -2.47*| -2.70, correspondente ao efeito da subfunção Finalização, na comparação *aí* x *e*, o primeiro coeficiente equivale à estimativa e o segundo, à soma.

A significância das variáveis independentes é indicada por um valor de “p” abaixo de 0.05, informação que é representada na tabela pelo símbolo “*” ao lado das estimativas. Estas, por sua vez, são apresentadas em *logodds*, unidade probabilística que varia de $-\infty$ a $+\infty$ e que informa o tamanho do efeito de uma VI sobre a VD. Os valores negativos indicam o desfavorecimento da VD pela VI, enquanto os positivos indicam o favorecimento.

Tomando, inicialmente, a coluna do *aí* x *e*, verifica-se que o programa selecionou apenas as estimativas da Finalização (-2.47*| -2.70) como significativas para a variável independente Subfunções da sequenciação. Como a estimativa apresenta valor negativo, infere-se o desfavorecimento da variante *aí* em relação a *e* em enunciados em que o sequenciador tem função de finalização, a exemplo de

² Na comparação *aí* x *e*, a variável Sexo (0.45*| 0.22) também foi indicada como relevante no modelo. No entanto, só foram destacadas na tabela as variáveis para as quais foram indicadas questões na proposta didática.

(14):

(14) ela descobriu que a história não era verdade e ficou contando pra todas as criança que ela via na frente dela. **E** é isso. (Trecho de narrativa oral de aluna do 6° ano A)

Esse resultado é corroborado pela proporção³ do uso dos sequenciadores na subfunção Finalização. A variante *e* é predominante (85,71%) em relação ao *aí* (14,29%), com diferença substancial. A priori, a preferência pelo *e* nessa subfunção não é preocupante, mas sinaliza para a necessidade de diversificar as estratégias do aluno de encerramento do texto.

No tocante à variável independente Modalidade, que foi selecionada como relevante, a estimativa negativa para a variante escrita (-1.00*| -1,23) aponta que, em comparação ao *e*, o sequenciador *aí* é desfavorecido na modalidade escrita em relação à oral, ou seja, é provável a utilização de *e* em textos escritos. Os dados percentuais coadunam-se às probabilidades, visto que há predomínio do *e* na modalidade escrita (55.08%) e do *aí* na modalidade oral (69.37%).

Por um lado, o desfavorecimento de *aí* nos textos escritos provavelmente indica certa consciência dos alunos a respeito dessa variante não ser adequada ao gênero textual por eles produzido na modalidade escrita, o conto, e reflete a pressão da norma-padrão aprendida na escola, que determina a função de *aí* como advérbio. Por outro lado, não é pertinente problematizar a predominância dessa variante na modalidade oral, tendo em vista a situação de produção orientada no momento da coleta, que previa um ambiente de comunicação mais espontâneo.

A próxima variável estatisticamente relevante do modelo é Níveis de articulação. A estimativa positiva do nível Intertópico (0.84*| 0.61) demonstra o favorecimento da variante *aí* sob essa condição, ou seja, quando os estudantes mudam de tópico em suas narrativas, há preferência pelo uso da variante *aí* em detrimento do *E*, conforme trecho abaixo:

(15) Eu, meus pais e minha irmã, a gente mora numa casa que é do lado de uma mata, né? Tá, *aí*

³ Incorporamos à análise dados da distribuição percentual dos sequenciadores retroativo-propulsores no corpus, de modo a corroborar com os resultados estatísticos indicados pelo modelo.

quando minha mãe era pequena. (Trecho de narrativa oral de aluna do 6° ano A)

A distribuição percentual das variantes nos níveis de articulação confirma esse resultado, sinalizando o predomínio do *aí* (59.05%) sobre o *e* (40.95%) entre diferentes tópicos. Já dentro de um mesmo tópico, há predomínio da referência *e* (60.50%).

A variante *então* também foi encontrada majoritariamente em textos escritos da amostra (76.92%), o que também corrobora que seja ela a forma mais conservadora entre as três variantes, visto que o gênero textual produzido na modalidade escrita previa uma situação de produção mais monitorada do que o gênero produzido na modalidade oral.

Apesar disso, na comparação *então* x *e*, o modelo estatístico apenas considerou como relevante a estimativa do nível Introdução de efeito da variável Subfunções da sequenciação (3.38*| -1.09). Como a soma da estimativa ao *intercept* resultou em um valor negativo, atribuímos um desfavorecimento de *então* quando o aluno introduz um efeito no enunciado, a exemplo de (16), em que o *então* introduz a relação de conclusão entre a informação nova e a que a antecede.

(16) o tio da minha mãe dizia que quem não fosse dormir cedo a menina ia sair da mata, *então* as primas da minha mãe e ela ficavam com muito medo (Trecho de conto de aluna do 6° ano A)

Esse resultado é reafirmado pela distribuição das frequências, visto que *e* concentra o dobro das ocorrências com subfunção de Finalização (10), em comparação ao *então* (5).

Por fim, é importante destacarmos a distribuição geral dos sequenciadores no *corpus*. Verificamos que, apesar das diferenças identificadas em contextos específicos, há uma proximidade de ocorrência dos sequenciadores *e* (51.94%) e *aí* (44.44%) quando considerada a amostra como um todo, diferente do que ocorre com o *então* (3.62%).

Essa distribuição, aliada à constatação de que os estudantes manejam quase exclusivamente os conectivos *e*, *aí* e *então* na sequenciação, poderia, a princípio, levantar a interpretação de que há certa equivalência entre os contextos de uso dos

conectivos e e *aí*. No entanto, há uma predominância de *aí* na produção oral (69.37%), que é de natureza menos monitorada, em oposição à sua baixa produtividade na produção escrita (30.63%), mais monitorada. A partir disso, interpretamos, como já discutido, que os alunos têm algum grau de consciência de que a variante *aí* é adequada a textos escritos menos formais, o que resulta em baixa frequência de produção em textos mais formais. Desse modo, a avaliação do uso de cada sequenciador na produção de textos mais monitorados, orais e escritos, mostra-se relevante para a escolha da estratégia de sequenciação pelos estudantes.

Decorrida a análise, apresentamos na seção a seguir a proposta de atividade didática produzida a partir da investigação do perfil de uso dos conectores sequenciais identificado na amostra de textos.

Proposta didática

Os gêneros narrativos e a coesão sequencial são conteúdos programáticos da Base Nacional Comum Curricular (2018) para o 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais⁴, e a atividade sugerida tem como objetivo que o estudante conheça o uso dos sequenciadores na língua em sequências narrativas e as avaliações sociais que envolvem seus empregos.

Os conectores sequenciadores “e”, “aí” e “então” no texto narrativo

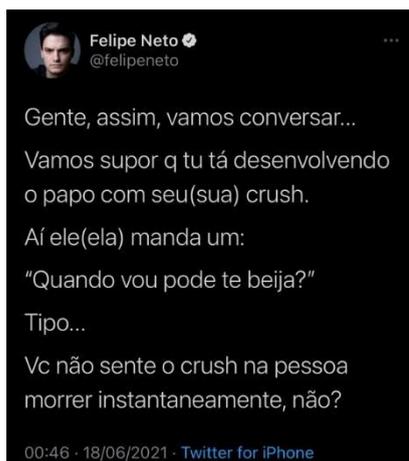
Quando contamos uma história, fazemos uso de termos para nos ajudar a sequenciar a narrativa. Entre eles, os mais utilizados são: “e”, “aí” e “então”. No português, essas palavras costumam funcionar como variantes linguísticas, isto é, formas que disputam entre si uma função na língua, que, neste caso, é a progressão textual. Muitas vezes, as variantes linguísticas podem sofrer julgamentos positivos ou negativos dependendo da situação comunicativa em que sejam usadas.

⁴(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes [...].

No *tweet* aqui apresentado, o *youtuber* e *influencer* Felipe Neto faz um julgamento linguístico negativo e preconceituoso em relação ao uso das variantes “pode” e “beija”, que aparecem na linguagem digital no lugar das variantes de maior prestígio “poder” e “beijar”.

Figura 1 - Tweet do youtuber Felipe Neto



Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/felipeneto/status/1405733593385639945>. Acesso em: 23 jul. 2021.

É importante sabermos que o uso das formas “pode” e “beija” tem uma motivação para acontecer. Ao produzirmos oralmente tais palavras, inclusive o próprio Felipe Neto também o faz, frequentemente não articulamos esse ‘r’ final, o que muito provavelmente acarreta o apagamento desse item na escrita por grupos menos escolarizados. Conforme o nível de escolarização e de letramento aumentam, bem como o grau de monitoramento linguístico, o sujeito vai naturalizando o fato de essa letra precisar estar presente na escrita, ainda que não a produzamos efetivamente, pois o apagamento do ‘r’ é carregado de muito estereótipo e pode gerar avaliações preconceituosas como as do youtuber.

Em seu texto, Felipe Neto faz uso do sequenciador “aí” para relatar a situação hipotética de conversa com a *crush*. No lugar dessa palavra também poderiam ter sido usadas as palavras “e” ou “então”, mantendo-se o sentido global do texto, o que confirma que elas estão em variação. O registro de “aí”, no entanto, não é aleatório. Ele é resultado, entre outros fatores, da linguagem mais coloquial utilizada em todo o

texto, para reforçar esse efeito de conversa que ele anuncia já no início. Vamos refletir melhor sobre os diferentes usos desses sequenciadores e sobre as avaliações (positivas ou negativas) ligadas a esses usos em contextos diferentes na atividade a seguir.

Para isso, vamos explorar uma das lendas mais famosas do folclore nordestino: a história da Comadre Fulozinha. Primeiramente, leiamos a história na íntegra, retirada do blog “O portal dos mitos”, que conta a origem e as características da personagem.

Comadre Fulozinha

Comadre Fulozinha (ou Maria Florzinha) é uma personagem pertencente ao folclore nordestino, sendo sua lenda bastante popular nos estados de Pernambuco e Paraíba. Ela é muitas vezes interpretada como uma variação da Caipora ou do Curupira, mas há quem afirme que são entidades diferentes, mesmo com histórias e “poderes” semelhantes.

A Comadre Fulozinha é descrita como uma índia de baixa estatura, com pele morena e cabelos negros e flamejantes. Tem personalidade zombeteira, algumas vezes malvada, outras vezes prestativa. Ela vive nas matas protegendo os animais de caçadores que matam por diversão. Ela os castiga dando chicotadas com cipós, e até batendo com seus cabelos, que queimam ao encostar na pele. Ela pode surrar com varas e soltar assovios ensurdecedores como os do Saci.

O único meio de se livrar de sua ira é levar consigo mingau, fumo e/ou mel ao adentrar as matas. Seu amor por esses itens é tão grande que ela pode fazer tranças e nós na crina de cavalos, nós esses que só ela é capaz de desfazer, desde que seja agradada com fumo e mel. Seu nome não deve ser chamado à noite e no meio do mato, pois ela detesta e pode castigar mesmo aqueles que não fizeram algo contra os animais. Até hoje são comuns relatos de pessoas que presenciam suas aparições nas zonas de floresta.

Algumas histórias, de pessoas mais antigas, afirmam que Comadre florzinha era uma menina que ficou órfã de mãe, e passou a viver com o pai bruto e alcoólatra. Ela era constantemente agredida por ele, e, para escapar, sempre fugia para o mato. Até que um dia ele a espancou e, quando desmaiada, enterrou-a viva no meio do mato. A alma da menina se tornou penada e passou a assombrar as matas, protegendo os animais desde então, sem descanso.

Disponível em: <https://portal-dos-mitos.blogspot.com/2015/06/comadre-fulozinha.html>. Acesso em: 08/10/22.

Agora, assistamos a um vídeo do canal “Causos de cordel”, que narra, por

meio do cordel, a história de um caçador que encontrou a Comadre já como Mãe da mata⁵.

Figura 2 - A lenda da Comadre Fulozinha



A Lenda Da Comadre Fulozinha
Cordel Animado

371 mil visualizações · há 3 anos

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KcxOI1H7KSY>. Acesso em: 08 out. 2022.

Por fim, leiamos a transcrição da narrativa oral de uma aluna do 6º ano, que traz outro ponto de vista da história da Comadre: ela é usada como forma de disciplinar crianças desobedientes. Na Paraíba, é comum ouvir pais e avós repercutirem a história, com o acréscimo de que a menina pune os pequenos que desobedecem aos mais velhos.

Eu, meus pais e minha irmã, a gente mora numa casa que é do lado de uma mata, né? Tá, *aí* quando minha mãe era pequena. Tipo assim, mais nova que eu. *Aí* o tio dela contava uma história da cumade flôzinha também. Só que é um pouco diferenciada da que [nome do colega] contou. É assim... meu tio contava pra sobrinho, neto, filho e é isso. *Aí* quando ficava de noite, meu tio falava que se eles não fossem dormir cedo, essa menina ia aparecer debaixo da cama das criança lá. *E* minha mãe ficava com muito medo. Ela era a que tinha mais medo. *Aí* quando ela ficou assim, da minha idade... um pouco maior, ela descobriu que a história não era verdade e ficou contando pra todas as criança que ela via na frente dela. *E* é isso.

1) Você já ouviu falar da história da Comadre Fulozinha? O que mais chamou a sua atenção na lenda da Comadre Florzinha? Quais as características mais marcantes da personagem?

⁵ Para a aplicação da proposta, recomendamos que o professor disponibilize como material de apoio ao estudante a transcrição do cordel do vídeo, para que ele possa fazer as consultas necessárias à realização da atividade. O material não foi anexado a este artigo em razão da extensão do texto e do limite de páginas.

Resposta pessoal. O objetivo da questão é identificar a compreensão geral do conteúdo dos textos pelos estudantes. Eles podem trazer como traços distintivos o cabelo e a origem violenta da Comadre.

2) Assinale abaixo os conectivos e/ou estratégias que foram empregados com a finalidade de dar sequência à narrativa do blog, trazendo uma nova informação.

e passou a viver com o pai bruto (linha 18)

como (linha 3)

desde que (linha 12)

Até que (linha 18)

sendo (linha 2)

3) Faça o mesmo procedimento com alguns trechos do vídeo, que foram transcritos abaixo.

I - Ele que não era bobo, pegou um fumo de rolo, fez um cigarro e fumou. Nisso viu uma menina que parecia um segredo.

Os conectivos *e* e *nisso*.

II - José tratou de ir embora pra não mais se cansar. Nisso viu um passarinho, em um galho ele pousar. Sendo ele bem verdadeiro, deu um tiro bem certo e viu a ave tombar. Assim apareceram outros e José foi atirando.

Os conectivos *nisso*, *e* e *assim*.

III – José, depois que matou 30 pássaros em uma hora, então agradeceu e saiu de mata a fora.

Os conectivos *então* e *e*.

IV- Chegou no centro da mata, com toda satisfação, tendo a espingarda no ombro e com o prato em outra mão. Assim deixou no lugar e saiu-se a caçar pela sua obrigação.

Os conectivos *assim* e *e*.

4) Observe agora a transcrição da narrativa oral da aluna. Qual conectivo sequencial só é encontrado no texto dela? Por que você acredita que ele não foi utilizado no cordel do vídeo ou no texto do blog?

aí

() e

() então

A expectativa é a de que o estudante sinalize para a preferência do *aí* carrega em contextos menos monitorados.

5) Observe que o conectivo *aí* é o recurso mais empregado no texto da aluna para dar início a um novo tópico ou assunto, enquanto o e é utilizado para dar sequência ao assunto anterior. Retire do texto, um trecho em que podemos observar esses recursos e sugira outra palavra com a mesma função de iniciar um novo assunto que a aluna poderia utilizar no lugar de *aí*.

“Ela era a que tinha mais medo. *Aí* quando ela ficou assim, da minha idade... um pouco maior, ela descobriu que a história não era verdade e ficou contando pra todas as criança que ela via na frente dela”. A aluna poderia ter utilizado “depois” no lugar de “*aí*”, para introduzir o novo tópico.

6) Como observamos nos textos que acabamos de ler e em atividades passadas, o e parece ser o conectivo mais fácil de encontrar em narrativas, tanto orais quanto escritas. Por isso, ele costuma assumir outros papéis, juntamente ao de dar sequência à narrativa. No texto da aluna, por exemplo, ela usa esse conectivo para finalizar de forma brusca um assunto e o próprio texto. Identifique e escreva abaixo os trechos em que isso aconteceu.

“É assim... meu tio contava pra sobrinho, neto, filho e é isso.”

“ficou contando pra todas as criança que ela via na frente dela. *E* é isso.”

7) Esse recurso de finalização empregado pela aluna seria bem aceito em gêneros mais planejados, como cordel, conto e post de blog? Justifique sua resposta.

A expectativa é que o aluno responda que não seria bem aceito e explique, à sua maneira, que esses textos utilizam uma linguagem mais formal.

8) Um outro papel assumido pelo conectivo e é de introduzir uma relação de sentido entre a informação nova inserida no texto e a informação que o antecede. Isso ocorre, por exemplo, no trecho abaixo retirado da narrativa da aluna. Leia o texto com atenção e escolha, entre as opções, a que melhor retrata o sentido expresso pela oração “e minha mãe ficava com muito em medo” em relação ao que foi dito

antes:

[...] quando ficava de noite, meu tio falava que, se eles não fossem dormir cedo, essa menina ia aparecer debaixo da cama das criança lá e minha mãe ficava com muito medo.

() Causa () Contraste () Explicação (X) Conclusão

9) Os outros sequenciadores que estudamos também podem exercer esses mesmos papéis, como podemos perceber no trecho abaixo de um conto produzido pela mesma aluna com base na história contada oralmente por ela mesma:

[...] o tio da minha mãe dizia que quem não fosse dormir cedo a menina ia sair da mata, *então* as primas da minha mãe e ela ficavam com muito medo, *então* elas iam dormir cedo.

Na escrita, a aluna optou pelo uso de *então* para expressar conclusão e consequência. Com base no que você discutiu sobre os sequenciadores e, *aí* e *então*, por que a autora fez essa troca? Proponha duas outras opções de conectivos ou estratégias que ela poderia ter usado nesse contexto para evitar a repetição?

Resposta pessoal. A expectativa é a de que o aluno assinale que o *então* parece ser uma opção mais formal entre os sequenciadores estudados. Como alternativas para evitar a repetição, ela poderia ter usado “por isso”, “desse modo”, “com isso” ou “assim”.

10) Por fim, posicione os conectivos e, *aí* e *então* na escala abaixo, a partir da análise dos textos feita por você.



Ressaltamos a necessidade de que haja uma introdução global, anterior à realização das atividades, em que se discutam os tipos de coesão textual, segundo Koch e Travaglia (2006), e os usos de e, *aí* e *então* como conectores sequenciadores na fala e na escrita, a partir das contribuições de Tavares (2003) e da análise dos dados de fala e escrita realizados nesta pesquisa.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi propor um material didático que promova uma reflexão sobre o emprego dos sequenciadores e, *aí* e *então* em situações reais de uso da língua, visando conduzir estudantes do 6º ano do ensino fundamental (anos

finais) a usos mais conscientes e adequados às demandas sociointeracionais. Para tanto, a pesquisa partiu do uso concreto desses conectivos sequenciais nas produções textuais, orais e escritas, dos alunos.

Os resultados apontaram o favorecimento do sequenciador *aí* em contexto intertópico e no sexo masculino, e o seu desfavorecimento na escrita e na subfunção de finalização. O sequenciador *e*, por sua vez, é predominante em textos escritos, bem como na subfunção finalização e na subfunção Introdução de Efeito, na qual a variante *então* é desfavorecida. É demonstrada, ainda, certa compreensão dos alunos das possíveis avaliações sociais negativas que o conectivo *aí* acarreta, quando empregado em contexto de escrita formal. Ainda assim, justificam-se ações pedagógicas que reiterem a reflexão sobre esses valores e suas repercussões no planejamento textual.

Para tanto, selecionamos três textos sobre a lenda da Comadre Florzinha, a história mais referenciada pelos alunos na coleta de dados. A partir do ensejo dos textos, propomos atividades de reflexões metalinguísticas e discursivas que conduzem os alunos à percepção da função dos sequenciadores nos textos e à busca de alternativas para possíveis inadequações.

Com isso, almejamos que o material produzido contribua com a minimização da defasagem escolar no que diz respeito ao tratamento do fenômeno linguístico abordado e incentive a pesquisa-ação na escola como mecanismo de identificação das dificuldades dos estudantes e como recurso de intervenção.

Referencial

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

BORTONI-RICARDO, S. M. Tem a sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação? *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAUSOS DE CORDEL. *A Lenda Da Comadre Fulozinha Cordel Animado*. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KcxOI1H7KSY>. Acesso em:

05/08/2021.

ELFF, M. *Mclogit: Multinomial Logit Models, with or without Random Effects or Overdispersion*. 2022. Pacote R versão 0.9.4.2. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=mclogit>.

GUY, G; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NETO, F. *Gente, assim, vamos conversar* (Tweet). 2021. Twitter. Disponível em: <https://twitter.com/felipeneto/status/1405733593385639945>. Acesso em: 23 jul. 2021.

R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. 2022. Disponível em: <https://www.r-project.org/about.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

RISSO, M. S. A recorrência da informação como fator de coesão no diálogo. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, 34: 75-84, 1990. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3830>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SLEIPNIR. Portal dos mitos, 2015. *Comadre Fulozinha*. Disponível em: <https://portal-dos-mitos.blogspot.com/2015/06/comadre-fulozinha.html>. Acesso em: 05/08/2021

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

Recebido em: 19 nov. 2023.
Aprovado em: 16 dez.2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

Variação Lexical: desenvolvimento de atividade em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental

Lexical Variation: developing a classroom activity with elementary school students

Variación Léxica: desarrollo de una actividad en el aula con alumnos de primaria

Any Cristina Felix¹

 0000-0002-4301-9698

Maria Auxiliadora da S.Cavalcante²

 0000-0002-4028-2669

RESUMO: Este artigo é um recorte da dissertação do Curso de Mestrado³ em Educação realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no biênio 2022/2023, dentro da linha de pesquisa Educação e Linguagem. A dissertação foi construída a partir dos dados coletados em pesquisa de campo⁴ realizada numa escola de educação básica da região norte da cidade de Maceió/AL, com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 27 alunos, sendo 21 meninos e 06 meninas com faixa etária entre 10 e 11 anos, no turno matutino no período correspondente ao segundo semestre de 2022. Durante a pesquisa de campo, foram realizadas 04 atividades, das quais selecionamos a primeira atividade praticada com os alunos - “Brincadeira Palavras na sacola” - para observar a consciência dos alunos sobre variação lexical por meio do desenvolvimento de atividades. Para tanto, neste trabalho, objetivamos discorrer sobre o desdobramento desta atividade com alunos participantes da pesquisa. Para fundamentar nossas discussões, buscamos contribuições de teóricos, dentre os quais destacamos: Bagno (2007; 2017), Bortoni-Ricardo (2004), Calvet (2002), Oliveira e Isquierdo (2001), entre outros que pesquisam e tecem reflexões sobre a língua, variação linguística, léxico e variação lexical com consideração de aspectos sociolinguísticos. Os principais resultados apontam que, ao longo da realização da atividade Brincadeira “Palavras na sacola”, os alunos apresentaram desenvolvimento da consciência da variação lexical por meio da ampliação de conhecimentos sobre a língua, observação dos falares cotidianos, inferências dos diversos sentidos/significados em diferentes contextos e intenções comunicativas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Léxico; Variação linguística.

¹ Mestranda em Educação. UFAL. E-mail: any.felix@cedu.ufal.br

² Doutora em Letras e Linguística. UFAL. E-mail: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

³ O mestrado foi desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas – FAPEAL.

⁴ Pesquisa submetida à apreciação do Comitê de Ética com CAAE: 59247422.8.0000.5013 e aprovada com parecer consubstanciado n. 5.605.333 em 26/08/2022.

ABSTRACT: This article is an excerpt from the dissertation of the Master's Degree in Education carried out in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Alagoas – UFAL, in the 2022/2023 biennium, within the Education and Language research line. The dissertation was constructed based on data found in field research carried out in a basic education school in the northern region of the city of Maceió/AL, with a 5th-year elementary school class composed of 27 students, 21 boys and 06 girls aged between 10 and 11 years old, in the second-morning shift in the period corresponding to the semester of 2022. During the field research, 04 activities were carried out, from which we selected the first activity carried out with the students: “Words in the bag” game to observe the consciousness of students on lexical variation through the development of activities. Therefore, in this work, we aim to discuss about the development of this activity with the students participating in the research. To support our discussions, we sought contributions from theorists, among whom we highlight: Bagno (2007; 2017), Bortoni-Ricardo (2004), Calvet (2002), Oliveira and Isquerdo (2001) among others who research and reflect on the language, linguistic variation, lexicon and lexical variation with consideration of sociolinguistic aspects. The main results indicate that throughout the development of the Brincadeira “Words in the Bag” activity, students achieved the development of awareness of lexical variation through the expansion of knowledge about the language, observation of everyday speech, inferences of the different meanings in different contexts and communicative interests.

KEYWORDS: teaching; lexicon; linguistic variation.

RESUMEN: Este artículo es un extracto de la disertación de Maestría en Educación realizada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Alagoas – UFAL, en el bienio 2022/2023, dentro de la línea de investigación Educación y Lenguaje. La disertación se construyó a partir de datos encontrados en una investigación de campo realizada en una escuela de educación básica de la región norte de la ciudad de Maceió/AL, con una clase de 5º año de enseñanza básica compuesta por 27 alumnos, 21 niños y 06 niñas con edades comprendidas entre 10 y 11 años, en el turno matutino en el periodo correspondiente al segundo semestre de 2022. Durante la investigación de campo se realizaron cuatro actividades, de las cuales seleccionamos la primera realizada con los estudiantes: “Palabras Juego en la bolsa” para observar la conciencia de los estudiantes sobre la variación léxica a través del desarrollo de actividades. Por ello, en este trabajo pretendemos describir sobre el desarrollo de esta actividad con los estudiantes participantes de la investigación. Para sustentar nuestras discusiones, buscamos contribuciones de teóricos, entre los que destacamos: Bagno (2007; 2017), Bortoni-Ricardo (2004), Calvet (2002), Oliveira e Isquerdo (2001) entre otros que investigan y reflexionan sobre el lenguaje, variación lingüística, léxico y variación léxica teniendo en cuenta aspectos sociolingüísticos. Los principales resultados indican que durante la actividad “Palabras Juego en la Bolsa”, los estudiantes lograron el desarrollo de la conciencia de la variación léxica a través de la ampliación del conocimiento sobre la lengua, la observación del habla cotidiana, las inferencias de los diferentes significados/significados en diferentes contextos e intereses comunicativos.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; léxico; variación lingüística.

Introdução

As reflexões sobre a língua materna têm caráter de continuidade. Partimos

deste entendimento pela compreensão de que há e sempre haverá o que se pesquisar no universo linguístico, pois a língua é heterogênea, está em constante dinâmica e passando por variações e mudanças. Nesse sentido, dentro do universo linguístico nos instiga para a pesquisa a variação linguística e, dentro deste amplo leque, interessa-nos, de modo especial, a variação lexical.

Sendo assim, este trabalho é um recorte da dissertação do Curso de Mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no biênio 2022/2023, dentro da linha de pesquisa Educação e Linguagem.

A dissertação foi construída a partir dos dados coletados em pesquisa de campo realizada numa escola de educação básica da região norte da cidade de Maceió/AL, com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 27 alunos, sendo 21 meninos e 06 meninas, com faixa etária entre 10 e 11 anos, no turno matutino durante o segundo semestre de 2022.

Durante a pesquisa de campo, foram realizadas 04 atividades: “Brincadeira Palavras na sacola”; Produção de dicionário regional; Produção de narrativas escritas e Produção de narrativas orais, bem como entrevistas com alunos e, posteriormente, com os moradores, a fim de identificar possíveis influências culturais e sociais, por exemplo, das falas dos moradores nas falas dos estudantes.

Para tanto, neste trabalho, selecionamos a primeira atividade realizada com os alunos: “Brincadeira Palavras na sacola”, com a qual objetivamos observar a consciência dos alunos sobre variação lexical por meio da realização de atividades. Portanto, nos impele, neste escrito, discorrer sobre o desenvolvimento desta atividade com alunos participantes da pesquisa.

Para fundamentar nossas discussões, buscamos contribuições de teóricos que pesquisam e tecem reflexões sobre a língua, variação linguística, léxico e variação lexical com consideração de aspectos sociolinguísticos.

Por fim, tecemos nossas considerações finais após a apresentação do desenvolvimento da atividade, sistematizado por meio de quadros ilustrativos que contêm as percepções e registros dos alunos participantes da pesquisa.

Percepções linguísticas em estudos relacionados

O universo linguístico confere aos pesquisadores diferentes objetos de investigação, reflexão e produção de conhecimento. A língua, como centro deste universo, está em uso constante, sendo um elemento fundamental da comunicação nos mais diferentes espaços. Em algum momento é utilizada de modo mais formal, mais próximo das normas gramaticais e, em outro, digamos outros, de modo mais informal, ou seja, dentro da amplitude da variação linguística.

De acordo com Bagno (2017), a definição do que é a língua é uma das mais difíceis de se elaborar. Segundo o autor, a língua tem dupla personalidade: está relacionada a dados biológicos e relacionada a elementos culturais. O autor também pontua que “[...] as línguas são o elemento mais importante de uma cultura, de uma sociedade” (Bagno, 2017, p. 224), esclarecendo que, por meio da língua, perpassam as relações de poder e tensões políticas. A depender da forma e contexto em que a língua é usada pode haver facilitação de persuasão em favor de grupos específicos e em detrimento de minorias, pois “seu vínculo estreito com a identidade individual, comunitária e nacional converte a língua ou as línguas em poderosos fatores de tensão política, de sofrimento psicológico, de manipulação ideológica e de toda sorte de dinâmica sociocultural” (Bagno, 2017, p. 224). Portanto, é notória a relevância da língua dentro dos contextos sociais como um elemento relacionado ao comportamento social dos indivíduos e que ocupa os mais diversos espaços atendendo a diferentes intenções comunicativas.

Falantes de uma determinada língua a utilizam de acordo com suas intenções comunicativas dentro de cada contexto específico, buscando palavras mais adequadas ao que desejam comunicar e, de modo geral, associam-nas a outros elementos expressivos, como a entonação ou gesticulação. Essas palavras, ou melhor, o conjunto delas forma o léxico que, segundo Calvet (2002), está ligado a uma função social. Esse autor esclarece que os falantes “[...] possuem um leque de competências que se estendem entre formas vernaculares e formas veiculares, mas no quadro de um mesmo conjunto de regras linguísticas” (Calvet, 2002, p. 114). Isto

remete à reflexão de que as formas lexicais dentro de uma determinada língua são passíveis de variação e que, ainda de acordo com o autor, constituem-se por influências regionais, sociais e cronológicas.

Para fins de definição, Oliveira e Isquierdo (2001) pontuam que o léxico é “[...] saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constituiu-se no acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural” (Oliveira; Isquierdo, 2001, p. 09). Essa afirmação se relaciona com o pensamento de Calvet (2002) no que diz respeito às influências extralinguísticas (influências regionais, sociais e cronológicas) sobre o léxico, pois a consciência dos falantes se constitui nas experiências sociais vivenciadas em meio às diversas culturas e regiões, pois o saber vocabular é repassado de geração em geração em grupos que são, ao mesmo tempo, sociais, linguísticos e culturais.

Considerando o léxico como saber partilhado pelos falantes, conforme nos esclareceram Oliveira e Isquierdo (2001), incute-nos a reflexão de que cada pessoa faz uso linguístico de acordo com as influências que recebeu ao longo de suas vivências com outras pessoas, em diferentes espaços de interação, bem como da intensificação de acesso às tecnologias. Neste contexto, consideramos relevante a percepção das manifestações da variação linguística em maior ou menor escala a depender da intenção do falante, ou do ambiente em que ele está inserido linguisticamente em dado momento.

O processo de variação é inerente à língua. Assim como a língua é elemento de identificação de um grupo ou povo, a variação também é. Vejamos grupos sociais que realizam determinadas formas linguísticas como uma espécie de característica identitária, a título de exemplo, trazemos a forma de saudação pacífica entre pessoas de igrejas de base cristã em algumas regiões do Nordeste: é característica entre pessoas da igreja protestante de mesma denominação a saudação “Paz do Senhor, irmão (ã)”; para pessoas da igreja católica, de modo geral, são características as saudações “Graça e paz”, “Paz de Cristo e o amor de Maria”. Ambas as construções têm como finalidade o desejo de paz ao próximo, porém é interessante ressaltar que cada uma delas traz consigo diferentes crenças de fé, a exemplo, a descrença dos protestantes na Virgem Maria. Nestas construções

linguísticas, percebe-se que estes grupos se identificam e cumprimentam nestas formas específicas apenas os seus pares, revelando-nos que a língua, bem como as formas variantes, constituem identidades de grupos sociais, culturais e, inclusive, religiosos.

Esses exemplos remetem à reflexão dos escritos de Calvet (2002), quando este discorre que a língua, e aqui acrescentamos, também, a variação, que não deve ser entendida como um instrumento de comunicação meramente. Nesse sentido, o autor cita como exemplo de instrumento/objeto sem funcionalidade ativa um martelo que cumpre a função passiva de bater o prego e ser guardado. Para ele, a língua é o oposto de um instrumento passivo, pois há, nela, e na variação, o envolvimento de sentimentos, atitudes, comportamentos, intenções e relações de pertencimento e de identidade dos falantes.

Dessa forma, há um entrelaçamento entre a língua e a variação. Vejamos, a esse respeito, o que nos esclarece Bagno (2007): “dizer que a língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea” (Bagno, 2007, p. 39), ou seja, que ocorrem relações de influências que repercutem no cotidiano linguístico dos falantes. O autor pontua que a variação linguística está para a língua como “[...] estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade [...]” (Bagno, 2007, p. 38). Mais recentemente, o autor refina este entendimento em outra obra discorrendo que “trata-se de uma propriedade intrínseca, da natureza mesma da língua, de todas as línguas, que constituem sistemas heterogêneos, múltiplos e variáveis” (Bagno, 2017, p. 469). Em síntese, Bagno vai nos dizer que “a variação ocorre em todos os níveis da língua” (Bagno, 2007, p. 39).

Dentre os níveis da língua que Bagno cita, destacamos o nível lexical. A variação relacionada ao léxico é a que nos instiga na construção deste trabalho. Segundo o autor, “a lexicalização é um processo de mudança linguística [...]” (Bagno, 2017, p. 220), visto que são nos usos lexicais cotidianos que a variação é mais perceptível. A variação lexical está relacionada a dizer a mesma coisa ou nomear um mesmo referente com palavras diferentes. A esse respeito, vejamos o exemplo de Bagno: “as palavras mijo, xixi, e urina se referem todas à mesma coisa” (Bagno, 2007, p. 40). A partir desse exemplo, podemos identificar tantos outros em

nosso cotidiano: mandioca ou macaxeira, ou aipim; abóbora ou jerimum etc. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, incluímos na seara da variação lexical as construções com palavras polissêmicas, considerando-as como elementos muito comuns aos falares cotidianos. Partindo do entendimento de que na maior parte do tempo as pessoas estão dialogando de maneira informal, podemos inferir que a polissemia, palavra com mais de um significado, a depender da situação comunicativa e da interação, seja um elemento que colabora com a fluidez dos diálogos em diferentes contextos, sendo também passível de influências de fatores extralinguísticos.

Para aprofundar esta reflexão, retomemos Calvet (2002), quando esse discorre sobre a variável linguística e fornece elementos para pensarmos um pouco mais sobre a variação lexical. Segundo o autor, “dizer, por exemplo, o toailete, o reservado, o banheiro, a latrina, o wc ou o sanitário evidentemente manifesta uma variável [...]” (Calvet, 2002, p. 103), sendo que a escolha de uma dessas formas lexicais não é feita ao acaso ou de forma aleatória, pois existe uma influência que induz a seleção da forma linguística de acordo com a classe social, geração, nível de escolaridade, idade etc. Tais influências, por sua vez, estão relacionadas a fatores sociais que nos reafirmam o quanto a língua é heterogênea e acompanha o contexto de mudanças sociais ao longo do tempo. Vejamos:

origem geográfica: a língua varia de um lugar para o outro; assim podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras [...]; **status socioeconômico:** as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que têm um nível de renda médio ou muito alto, e vice-versa; **grau de escolarização:** o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos; **idade:** os adolescentes não falam do mesmo modo como seus pais, nem estes pais falam do mesmo modo como as pessoas das gerações; **sexo:** homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece; **mercado de trabalho:** o vínculo da pessoa com determinadas profissões e ofícios incide na sua atividade linguística: uma advogada não usa os mesmos recursos linguísticos de um encanador, nem este os mesmo de um cortador de cana; **redes sociais:** cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social; entre esses comportamentos está também o comportamento linguístico (Bagno, 2007, p. 43-44, grifos do autor).

Considerando as influências destes fatores nos usos linguísticos, estudiosos da língua voltados para a investigação sobre a variação apresentam classificação de cada tipo de variação de acordo com os diferentes fatores extralinguísticos, os quais apresentamos, a seguir, conforme as definições de Bagno (2007):

variação diatópica: é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades etc.; **variação diastrática:** é a que se verifica na comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais; **variação diamésica:** é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita. Na análise dessa variação é fundamental o conceito de gênero textual; **variação diafásica:** é a variação estilística [...], isto é, o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal; **variação diacrônica:** é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua. As línguas mudam com o tempo e o estudo das diferentes etapas da mudança é de grande interesse para os linguistas (Bagno, 2007, p. 47, grifos do autor).

Deste modo, é certo pontuar que o campo da variação linguística é bastante amplo e dispõe de muitos aspectos que merecem atenção e investigação. Não há língua sem heterogeneidade e sem influências de fatores sociais, como pontuamos acima. Dessa forma, é iminente a percepção de que é necessário problematizar, investigar, refletir e produzir conhecimentos sobre os diferentes jeitos de falar, ou seja, sobre os usos não monitorados e envolvidos nos aspectos da variação, pois daí observa-se a língua real em uso real, bem como pensar como a variação está sendo objeto de ensino e estudo nas salas de aula para promover a reflexão e consciência linguística dos estudantes.

Aspectos metodológicos

Este trabalho é um recorte da pesquisa de campo⁵ realizada durante o Curso de Mestrado em Educação. A pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa em uma escola pública de Ensino Fundamental do litoral norte alagoano.

⁵ A pesquisa de campo se propôs a analisar a variação lexical em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da região norte de Maceió/AL.

Segundo Goldenberg (2011), “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (Goldenberg, 2011, p. 53). Para tanto, relembramos que a atividade foi desenvolvida em uma turma de 5º ano matutino, composta por 27 alunos, sendo 21 meninos e 06 meninas com faixa etária entre 10 e 11 anos, no segundo semestre de 2022.

A pesquisa de campo foi composta pela realização de 04 atividades: “Brincadeira Palavras na sacola”; Produção de dicionário regional; Produção de narrativas escritas e Produção de narrativas orais, bem como por entrevistas com alunos e, posteriormente, com os moradores a fim de identificar possíveis influências culturais e sociais, por exemplo, das falas dos moradores nas falas dos estudantes.

Para a construção deste trabalho⁶, selecionamos a atividade “Brincadeira palavras na sacola”, porque ela foi a primeira a ser desenvolvida diretamente com os alunos após o período de observações da turma. Nesta atividade, os alunos se dividiram em 04 grupos, revezando-se no sorteio de palavras polissêmicas dispostas dentro de uma sacola. A atividade teve como objetivo ampliar o conhecimento das crianças em relação à pluralidade lexical que elas produzem no cotidiano. Participaram dessa atividade em média 20 alunos.

O desenvolvimento da atividade ocorreu por meio da divisão dos grupos por afinidade dos alunos, revezamento no sorteio de palavras polissêmicas que estavam dentro da sacola, inferência de significados das palavras sorteadas, colagem dessas palavras e registro dos significados inferidos na cartolina compondo um cartaz para cada grupo a ser apresentado para os demais alunos da turma.

Após a apresentação de cada grupo, os cartazes foram expostos na parede da sala de aula para que todas as pessoas da escola pudessem ter acesso à produção de conhecimento sobre a variação lexical e palavras polissêmicas realizada pelos alunos do 5º ano.

⁶ Este trabalho é o precursor de outros artigos que se referem às demais observações, atividades e análises da referida dissertação e estão em fase de planejamento. Sendo este o precursor, refere-se à primeira atividade desenvolvida com os alunos para dar sequência lógica à produção dos demais artigos recortes do conhecimento sistematizado na dissertação.

Análise da atividade: Brincadeira “Palavras na sacola”

A proposta de desenvolvimento da pesquisa sobre a variação lexical foi aceita de forma entusiasmada pelos alunos da turma. Ainda nas primeiras interações, realizamos a observação dos diálogos informais dos alunos com seus pares. Com base nestas análises, planejamos e propomos a realização da brincadeira “Palavras na sacola”.

Acordamos que a atividade seria realizada em grupo; desse modo, os alunos organizaram os grupos por conta própria movidos por afinidade. A disposição das equipes está demonstrada no quadro abaixo:

Quadro 1 – Divisão dos grupos de alunos

Grupo	Quantidade de integrantes	Organização grupal
01	06	seis meninos
02	06	seis meninos
03	05	cinco meninos
04	07	um menino e seis meninas

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Dadas as orientações necessárias para o desenvolvimento da atividade, os grupos se dirigiram para sortear as palavras da sacola. Retirada a primeira palavra, iniciou-se o processo de reflexão e discussão sobre seus possíveis significados. Após o momento de discussão, reflexão e inferências, realizaram a colagem da palavra e registro dos significados na cartolina, construindo os cartazes coletivos dos grupos que serão aqui apresentados em forma de quadros. Destacamos que selecionamos algumas das palavras para apreciação neste trabalho.

Vejamos abaixo, no quadro 2, as palavras sorteadas pelo grupo 01 e os significados inferidos:

Quadro 2 – Grupo 01: Brincadeira Palavras na sacola

Palavra	Percepções dos alunos
mangueira	pé de manga/ escola de samba/ objeto de regar

banco	Banco Central/banco público de praça/ banco de sacar dinheiro
cabeça	parte do corpo/ pessoa inteligente/cabeça de alho/pessoa cabeçuda/papo cabeça
bala	doce/munição
estrela	estrela-do-mar/estrela cadente/pessoa famosa
porco	sujo/animal

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O grupo 01 optou por fazer relação das palavras sorteadas com os contextos que vivenciam fora da escola. Segundo o grupo, “mangueira” pode ser o objeto que “agoa” (rega) as plantas, pode ser a escola de samba do carnaval ou pode ser a árvore que dá uma fruta deliciosa, a manga, que é muito comum no bairro onde a escola está inserida e, inclusive, é amplamente comercializada pelos moradores que trabalham como ambulantes em outras regiões da cidade.

Para o referente “banco”, os alunos informaram que poderia ser o banco da praça que fica em frente à escola e que eles utilizam com seus familiares e amigos em momentos de lazer ou poderia ser o banco que o papai ou mamãe retira o dinheiro para fazer as compras de casa.

Refletindo sobre o referente “cabeça”, o grupo pontuou que pode ser uma parte do corpo, mas também pode significar que uma pessoa “cabeça” é uma pessoa inteligente, que tira boas notas ou faz as atividades com facilidade. Ainda segundo o grupo, esse termo pode ser identificado na expressão “papo cabeça” que, segundo eles, significa diálogo esclarecido e baseado na verdade e sinceridade.

Após análise das inferências dos alunos do grupo 01 para com as palavras sorteadas, percebemos que as crianças optaram por relacionar essas palavras com conhecimentos prévios relacionados à cultura do bairro. Segundo Ferraz e Cunha (2014), é por meio do léxico que as pessoas vão registrando o mundo e, portanto, têm um papel fundamental nas vivências cotidianas e relações sociais. Tal afirmação corrobora com o entendimento de que os alunos estão atentos à movimentação linguística do bairro e que conseguem perceber e relacionar os significados aprendidos nas interações sociais, adequando-os a diferentes contextos.

Agora, vejamos abaixo, no quadro 3, as palavras sorteadas pelo grupo 02 e os significados socializados pelo grupo:

Quadro 3 – Grupo 02: Brincadeira Palavras na sacola

Palavra	Percepções dos alunos
gato	animal/pessoa bonita/apelido de pessoa
partir	dividir/ir embora
letra	letra de música/letra do alfabeto/meter uma letra (falar alguma coisa)
coluna	coluna do esqueleto/coluna da parede da casa/coluna do muro
grama	peso/planta
caneta	coisa de escrever/drible de jogo de futebol

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Dentre as palavras sorteadas pelo grupo 02, a que mais recebeu destaque no grupo foi a palavra “gato”. Os alunos identificaram em média três significados para o termo: o primeiro foi animal doméstico; o segundo, foi pessoa bonita e, o terceiro, foi apelido de alguém. Segundo os alunos, existem no bairro pessoas com este apelido. O grupo 02, assim como o grupo 01, foi buscar base para suas inferências no cotidiano fora da escola. Nesse sentido, Ferraz (2006) pontua que as experiências linguísticas de toda uma comunidade são refletidas no léxico cotidiano, repassado de geração em geração. Ou seja, tais inferências dos alunos foram apreendidas em outros espaços e são reproduzidas por meio de produções de sentido entre os alunos e seus pares na escola.

Nas discussões sobre a palavra “letra”, foram inferidos três significados: o primeiro foi “letra de música”; o segundo, “letra do alfabeto” e, o terceiro, “falar alguma coisa”. Sobre o primeiro significado inferido, os alunos esboçaram a criação de uma música a partir da criação de rimas. Este fato chamou atenção pela criatividade dos alunos e a reprodução da prática de criação de versos ritmados improvisados feitos por artistas de rua dentro dos ônibus coletivos da cidade. Os alunos, mais uma vez, demonstraram que a riqueza lexical de outros espaços de interação também permeia o campo escolar, colaborando com o processo de criatividade e aprendizagem.

Para o significado “letra do alfabeto”, todas as crianças concordaram que são as grafias registradas no caderno e que formam as palavras. O significado de letra,

no sentido de “falar alguma coisa”, verbalizado em “meter uma letra” é, de acordo com o grupo, expressão de autopromoção ou o relato exagerado de algum fato para ter vantagem sobre algo ou enganar alguém.

Quando aliamos os saberes que os alunos adquirem em ambientes extra escolares com os conteúdos pedagógicos, temos uma nova oportunidade de estimular a ampliação de conhecimento dos estudantes, bem como colaborar com o desenvolvimento de outras áreas da vida, visto que o aluno é um ser integral que está em desenvolvimento. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “[...] a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 24). Nesse sentido, os alunos conseguem estabelecer relações entre os aprendizados com a cultura das localidades que vivem com a cultura escolar e evidenciam que as influências sociais estão em interface com os saberes pedagógicos propostos nos currículos escolares.

Vejamos, abaixo, no quadro 4, as palavras sorteadas pelo grupo 03 e os significados pensados e socializados pelas crianças:

Quadro 4 – Grupo 03: Brincadeira Palavras na sacola

Palavra	Percepções dos alunos
bananeira	movimento de capoeira/árvore de fruto banana
manga	fruta/parte da roupa/rir de alguém
vela	objeto de queimar/parte do barco
cobra	animal/pessoa falsa/chutar a bola forte
dama	mulher/jogo para passar o tempo
boca	parte do corpo/apelido de pessoa/nome de lugar

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O grupo iniciou a socialização com a palavra “bananeira”. O primeiro significado inferido foi o movimento de “plantar bananeira” utilizado na capoeira. Este jogo estava em demanda crescente no bairro que a escola é inserida durante o período da pesquisa. Supomos que, por esse motivo, tenha sido esta a primeira opção do grupo ao invés de bananeira “árvore que dá fruto banana”, muito embora

bananeiras sejam bastante comuns na região, por isso e inferimos que seria o primeiro significado escolhido pelo grupo. Esse movimento de escolha dos alunos nos lembra que “na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua [...]” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 25). Parece-nos que as variantes escolhidas pelos alunos têm caráter diatópico pela influência regional tanto quanto diastrática, em função das influências sociais de observação dos grupos culturais que se instalam no bairro.

A palavra “manga” recebeu três possíveis significados a depender do contexto: “fruta da mangueira/pé de manga”; “parte da roupa”; “manga de mangar/rir dos outros”. Nas explicações, os alunos informaram que as árvores que frutificam mangas são muito comuns nos bairros e que eles mesmos colhem para lanche nas regiões de sítios, além de ser uma fruta de fácil comercialização pelos moradores que trabalham como vendedores ambulantes em outras regiões. O segundo significado “parte da roupa”, trata-se da extensão da camisa que cobre o ombro. Este significado revela caráter diacrônico (Bagno, 2007), pois, segundo os alunos, aprenderam este significado com a mãe, com a avó e com outras pessoas mais velhas, indicando que o significado tem um aspecto cultural repassado de geração em geração.

Manga acrescida de “r” que forma “mangar” foi o terceiro significado inferido pelos alunos. Para fins de explicação, os alunos conjugaram “mangar” (embora pronunciada por eles mangá): “eu mango”, “tu manga”, “ele manga” e verbalizaram as construções linguísticas “eu mango/manguei dele”; “ela manga/mangou dele” / “a gente tava mangando dele” e alegaram que estas construções referem-se a rir de outra pessoa em tons de gracejos.

Neste último significado inferido pelos alunos, foi percebido que os alunos transformaram o substantivo “manga” em verbo com a compreensão do “r” final para indicar uma ação – ação de rir dos outros -, porém mostraram o apagamento desse mesmo “r” na fala oral não monitorada, revelando variação de caráter diafásico (Bagno, 2007) - uso da língua diferenciado de acordo com o grau ou nenhum grau de monitoramento da fala -. Nesse mesmo sentido, Silva e Cunha (2019) discorrem que o apagamento do “r” nas falas do dia a dia é produtivo, pois tem relação com a

facilitação de realização dos fonemas e que isto não causa grandes problemas nos diálogos informais cotidianos dos alunos, visto que, na maioria dos grupos linguísticos, ocorre com frequência esse tipo de variação.

Observemos, abaixo, no quadro 5, as palavras sorteadas pelo grupo 04 e os significados inferidos pelos alunos:

Quadro 5 – Grupo 04: Brincadeira Palavras na sacola

Palavra	Percepções dos alunos
língua	para falar/para degustar
formigueiro	casa de formiga
nota	nota da prova/nota fiscal
papel	folha para riscar/trabalho de atriz de novela
chutar	chutar a bola/agredir/arriscar na prova
asa	parte da ave/menina que se acha melhor que os outros
pena	parte da ave/sentimento/valer a pena

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A primeira palavra sorteada pelo grupo 4 foi a palavra “língua”. Os alunos inferiram dois significados para o termo: para falar e para degustar os alimentos. Segundo o grupo, a língua “é para falar as palavras que a gente estuda [...]”, o que indica que as crianças estão em processo metalinguístico de reflexão sobre a língua materna, considerando o léxico enquanto parte importante desse processo porque é o elemento com o qual interagem todos os dias com os seus pares e que também conseguem perceber com maior clareza a variação da língua.

Outras interessantes inferências do grupo foram sobre a palavra “asa”: “parte da ave” e “menina que se acha melhor que os outros”, sendo, então, “uma menina cheia de asa”. Este segundo significado nos chamou a atenção, porque demonstra que o léxico atende as mais diversas situações e contextos, nos lembrando que a língua é envolta em comportamentos, sentimentos e atitudes, conforme nos afirmou Calvet (2002).

A explanação desse segundo significado demonstrou que a expressão “uma menina cheia de asa” carrega uma carga de desafeto ou de observação de alguém

que se sente superior ao outro; basta lembrarmos como o léxico é plural! Dessa forma, uma palavra pode assumir outro significado a depender do contexto e da intenção do falante, que também terá a ver com a região e com os pares com que a expressão é socializada. Portanto, a língua não é nem de longe um mero instrumento de comunicação (Calvet, 2002), já que variação e língua estão juntas e se materializando nas realizações linguísticas das pessoas em diversos lugares, inclusive no seio da escola pública, no léxico dinâmico dos alunos, -lembramo-nos, sempre, que “[...] a variação é inerente à própria comunidade linguística” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 25), assim, pesquisas sobre variação linguística na escola são sempre surpreendentes, visto que os alunos são falantes que contribuem com a vivacidade da língua de forma não monitorada e genuína.

Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho foi discorrer sobre o desenvolvimento da atividade “Brincadeira Palavras na sacola” com alunos participantes da nossa pesquisa de campo do Mestrado em Educação. Relembramos que o objetivo que norteou o desenvolvimento da atividade em sala com os estudantes foi observar a consciência dos alunos sobre variação lexical por meio da realização de atividades planejadas, a partir da observação dos diálogos informais e não monitorados das crianças com seus pares nas vivências escolares.

Para a fluidez da atividade, os alunos se dividiram em quatro grupos por afinidade e organização própria. Cada grupo fez a retirada de palavras polissêmicas aleatórias de dentro de uma sacola, realizou discussão, reflexão, apresentou as inferências para a turma, colou a palavra na cartolina e registrou os significados identificados, montando um cartaz ilustrativo para cada grupo.

O grupo 01 buscou elementos para construir suas respostas nos contextos culturais do bairro. Esta atitude evidenciou que a cultura é um fator de influência para determinadas escolhas linguísticas, bem como construção de sentidos e significados mais adequados ao contexto de interação em dado momento. Os alunos estão atentos aos usos linguísticos que circulam no bairro e tem consciência de utilizá-los de acordo com suas intenções comunicativas.

O grupo 02 também considerou os elementos culturais para construir suas respostas. Os alunos identificaram que os apelidos também constituem significados e tem uma história por trás de cada um. Este grupo também demonstrou exímia criatividade na produção de versos ritmados, reproduzindo práticas de artistas de rua e evidenciando que a língua é também criatividade, inovação, improviso, melodia e produção de sentidos e significados por meio de músicas também.

O grupo 03, por sua vez, observou as práticas de grupos culturais de outras regiões que atuam diretamente no bairro para a inferência dos significados das palavras que sortearam. O grupo também observou elementos da natureza para evidenciar que as palavras têm, sim, mais de um significado e que em cada momento de falar, o que for falar, como for e para quem for, exige um jeito ou determinadas palavras. Os alunos observaram que existem estilos diferentes de utilizar a língua de acordo com cada situação.

O grupo 04 atentou para a reflexão metalinguística sobre a língua, evidenciando o léxico como elemento importante para pensar os usos linguísticos, visto que é por meio do léxico que são realizadas as construções linguísticas de forma real e não ideal. De tal modo, pelas inferências do grupo foi evidenciado, também, mais uma vez, que a língua está envolvida em comportamentos, atitudes, sentimentos, sensação de pertencimento e identidade dos falantes, como mostramos no decorrer de nossa fundamentação.

Assim, de modo geral, pontuamos que, ao longo do desenvolvimento da atividade “Brincadeira Palavras na sacola”, os alunos apresentaram desenvolvimento da consciência da variação lexical por meio da ampliação de conhecimentos sobre a língua, observação dos falares cotidianos e inferências dos diversos sentidos e significados em diferentes contextos e intenções comunicativas.

Referências

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

BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

FERRAZ, Aderlande Pereira. *A inovação lexical e a dimensão social da língua*. In: O léxico em estudo/ Maria Cândido Trindade Costa de Seabra, (org.). Belo Horizonte: Faculdade de Letras do UFMG, 2006. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/O%20L%C3%A9xico%20em%20EstudoGrafia,%20Toponímia,%20Lexicologia,%20Etmologia,%20etc..pdf> Acesso em: 01 out. 2023

FERRAZ, Aderlande Pereira; CUNHA, Aline Luiza da. *O léxico em foco: propostas de aplicação de teorias lexicais no ensino de português como língua materna*. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - SIELP, Uberlândia, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/960.pdf> Acesso em: 17 ago. 2023

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2 ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

SILVA, Rosana Aparecida Leitão da; CUNHA, Gabriella Weinz. *Varição linguística: ocorrência do apagamento do fonema /R/ em final de sílaba*. R. Letras, Curitiba, v. 21, n. 32, p. 176-191, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/7256> Acesso em: 22 set. 2023.

Recebido em: 19 nov. 2023.

Aprovado em: 15 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Rafaela Cristine Merli
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



Educação linguística, variação e ensino: como eles se encontram?

Language education, variation and teaching: how they meet?

Educación, variación y enseñanza de lenguas: ¿cómo se encuentran?

Beatriz Aparecida Alencar¹

 000-002-3559-6559

Daniela de Souza Silva Costa²

 0000-0002-0168-4593

RESUMO: A variação linguística já tem sido bastante estudada na academia, o que é relevante para o conhecimento da heterogeneidade linguística. Todavia, o ensino de Língua Portuguesa ainda carece de um maior aprofundamento e também de novas possibilidades para o tratamento do tema, de maneira que ainda é comum assistirmos a episódios de preconceito linguístico. Com vistas a contribuir para uma mudança nesse cenário, este artigo propõe uma reflexão sobre variação linguística e ensino a partir de dados geolinguísticos, aportados pela Dialetoлогия (Cardoso, 2010), discutindo à luz da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005) e da Educação Linguística (Bagno; Rangel, 2005) como a escolaridade se reflete nas escolhas lexicais dos falantes no que tange aos usos de menos/menas. Assim, busca-se auxiliar na melhoria do trabalho com a variação linguística na escola a partir de dados da língua em uso, neste caso representada pela documentação no Atlas Linguístico do Brasil, e seu estudo sob diferentes enfoques.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Atlas Linguístico do Brasil.

ABSTRACT: Linguistic variation has already been extensively studied in academia, which is relevant for understanding linguistic heterogeneity. However, Portuguese language teaching still needs greater depth and new possibilities for dealing with the topic, so it is still common to see episodes of linguistic prejudice. With a view to contributing to a change in this scenario, this article proposes a reflection on linguistic variation and teaching based on geolinguistic data, contributed by Dialectology (Cardoso, 2010), discussing in the light of Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2005) and Linguistic Education (Bagno;

¹ Doutora em Letras. Professora EBTT do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e Docente Permanente dos Programas de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFMS) e em Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).
Email: beatriz.alencar@ifms.edu.br

² Doutora em Letras. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
Email: souza.costa@ufms.br

Rangel, 2005) how education is reflected in speakers' lexical choices regarding the uses of *menos/menas*. Thus, the aim is to help improve work with linguistic variation in schools based on data on the language in use, in this case represented by documentation in the Brazilian Linguistic Atlas, and its study under different approaches.

KEYWORDS: Linguistic variation; Portuguese language teaching; Linguistic Atlas of Brazil.

RESUMEN: La variación lingüística ya ha sido ampliamente estudiada en el mundo académico, lo cual es relevante para comprender la heterogeneidad lingüística. Sin embargo, la enseñanza de la lengua portuguesa aún necesita mayor profundidad y nuevas posibilidades para abordar el tema, por lo que todavía es común ver episodios de prejuicios lingüísticos. Con el fin de contribuir a un cambio en este escenario, este artículo propone una reflexión sobre la variación lingüística y la enseñanza a partir de datos geolingüísticos, aportados por la Dialectología (Cardoso, 2010), discutiendo a la luz de la Sociolingüística Educativa (Bortoni-Ricardo, 2005). y Educación Lingüística (Bagno; Rangel, 2005) cómo la educación se refleja en las elecciones léxicas de los hablantes con respecto a los usos de *menos/menas*. Así, el objetivo es contribuir a mejorar el trabajo con la variación lingüística en las escuelas a partir de datos sobre la lengua en uso, en este caso representados por la documentación del Atlas Lingüístico Brasileño, y su estudio desde diferentes perspectivas.

PALABRAS CLAVE: Variación lingüística; enseñanza de la lengua portuguesa; Atlas Lingüístico de Brasil.

Introdução

A importância de se (re)conhecer a variação linguística como manifestação válida da língua, representativa inclusive de identidades individuais e coletivas, já é uma questão bastante presente no debate acadêmico. Temos, nos cursos de graduação em Letras, disciplinas como Sociolingüística³, Geolingüística no Brasil, dentre muitas outras, para se citarem aqui apenas algumas. Entretanto, é ainda necessário aprimorar tais aprendizagens e conhecimentos na Educação Básica.

Sobre a Educação Básica, inclusive, as diretrizes que a norteiam já apontam para essa importância. Quando lemos, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), encontramos duas competências no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental diretamente relacionadas à variação linguística:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como

³ As disciplinas aqui mencionadas fazem parte da matriz curricular dos cursos de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Sociolingüística) e Universidade Federal da Bahia (Geolingüística no Brasil), mas diversos estudos já mostram que disciplinas que tratam a variação linguística integram a estrutura curricular dos cursos de Letras pelo Brasil.



formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

[...]

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos [...] (Brasil, 2017, p. 87).

Todavia, ao reconhecermos que o preconceito linguístico ainda é algo recorrente em nossa sociedade, vemos que o caminho para o respeito à diversidade linguística ainda tem muito a ser percorrido. Bagno já mostrara que:

[...] O que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (Bagno, 2003, p. 13).

Nessa direção, este texto pretende discutir sobre a variação linguística e seu tratamento na Educação Básica, considerando as contribuições da Educação Linguística e da Sociolinguística Educacional, bem como estudos em Dialetoлогия e Sociolinguística ao propor uma reflexão para o ensino com vistas a contribuir para o ensino da variação linguística “sem pedras no caminho”.

Para isso, utilizamos textos sobre a Educação Linguística de Travaglia (2003), Bagno e Rangel (2005), lemos Bortoni-Ricardo (2005), dentre outros, para tratar a Sociolinguística Educacional, e nos amparamos em Cardoso (2010) e Cardoso et al (2014) para relacionar pesquisas dialetológicas e geolinguísticas ao ensino de Língua Portuguesa. Essas discussões tiveram sua gênese na oferta de um minicurso ministrado pelas autoras para alunos da graduação e da pós-graduação sobre variação e ensino e foram aprimoradas pela experiência docente e acadêmica de ambas.

A organização deste texto, então, dá-se com a continuidade desta Introdução pela Fundamentação teórica, segue com a reflexão, concluindo-se com as Considerações finais e as Referências.

A variação linguística em estudo

A variação linguística, como já apresentado brevemente pela Introdução deste

texto, é uma manifestação da língua que traz consigo identidade e, por isso mesmo, revela modos distintos de se conceber a realidade em redor, maneiras de ser, viver e pensar das sociedades. Ademais, “[...] toda língua comporta variantes: i. em função da identidade social do emissor; ii. em função da identidade social do receptor; iii. em função das condições sociais da produção discursiva” (Camacho, 2005, p. 58).

Essa realidade já é conhecida dos linguistas desde muito tempo. Na verdade, os próprios falantes a enxergam e até identificam os demais a partir delas. Cardoso (2010) cita o livro bíblico de Juízes para ilustrar essa afirmação:

Galaad ocupou os vaus do Jordão, e cada vez que um fugitivo de Efraim queria passar, perguntavam-lhes: És tu efraimita? Ele respondia: Não. Pois bem, diziam eles então, diz: Chibólet, não podendo pronunciar **corretamente**. Prendiam-no logo e o degolavam junto dos vaus do Jordão (grifo nosso) (Bíblia Sagrada, [s.d.] *apud* Cardoso, 2010, p. 28).

O estudo da variação linguística sistemático, entretanto, teve seu início nos idos do século XIX, notadamente a partir dos trabalhos dialetológicos de Wenker (1876) e Gillierón (1902-1910) segundo Chambers e Trudgill (1994). A Dialectologia é, de fato, “[...] um ramo de estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica” (Cardoso, 2010, p. 15). Também a Sociolinguística, que aqui é representada pela Sociolinguística Variacionista, interessa-se pelo estudo da variação, pois considera que “[...] o exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas teóricos próprios da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, não mero recurso interdisciplinar” (Camacho, 2005, p. 50).

E, como estamos tratando do ensino da variação linguística, é importante destacar que trabalhos dialetológicos têm se voltado para o ensino de Língua Portuguesa. Em consulta ao catálogo de teses da Capes (catalogodeteses.capes.gov.br), por exemplo, foi verificado um crescente aumento de trabalhos que tratam da relação entre Dialectologia e Ensino, sobretudo considerando as pesquisas produzidas no ano de 2019 e 2020, que somam um quantitativo de 12 trabalhos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Ao analisarmos o período anterior, de 1995 a 2018, essa afirmação se ratifica, tendo em

vista que a soma dos estudos totaliza 9 (CAPES, 2023, s.p.).

No que diz respeito a projetos de ensino e pesquisa, a professora Alba Valéria Silva, da Universidade Federal da Bahia, tem se destacado no trabalho com variação linguística e ensino a partir do *corpus* do Atlas Linguístico do Brasil. Desde 2013, ela coordena o projeto “O léxico no livro didático”, que “[...] tem como objeto de investigação o modo como o ensino do léxico e da variação lexical é abordado nos livros didáticos do ensino básico no Brasil” (Silva; Santos, 2021).

No que tange à Sociolinguística, para Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), “[...] 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” estão no campo da Sociolinguística Educacional, posto que esta congrega:

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

Podemos, a partir do exposto, compreender a relevância dos estudos variacionistas para o ensino da língua, já que se associam a outras áreas do saber, como pontuara Bortoni-Ricardo (2017), bem como contribuem para um melhor entendimento da relação entre língua e sociedade, afastando-nos da visão dicotômica entre certo x errado, propagada pelo ensino de apenas uma norma linguística, desconsiderando todas as demais variedades vigentes na sociedade.

Não que defendamos o fim do ensino da norma padrão: é importante que isso esteja bem claro. O que nos motiva a pensar no ensino que considera o diverso, a variedade da língua e a heterogeneidade das identidades sociais e linguísticas é, além de combater o preconceito linguístico, também contribuir para o ensino de Língua Portuguesa que de fato favoreça o desenvolvimento da competência comunicativa⁴ dos estudantes. Isso porque essa diversidade advém das relações

⁴ Para Travaglia (2001, p. 17), a competência comunicativa é “[...] a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. O autor explica ainda que ela congrega duas competências: a gramatical, que possibilita ao falante produzir sequências linguísticas próprias da língua; e a textual, que é a capacidade de produzir e compreender textos em situações de interação.

entre língua e sociedade, das necessidades comunicativas que vão acompanhando as mudanças sociais e se refletem na criação de novos gêneros textuais, de novos suportes para textos, na expansão do léxico: tudo isso se refletindo no objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. O fato é que o ensino com base naquela gramática estanque, alheia ao uso da língua, também não tem se revelado produtivo. Para Antunes (2012, p. 111),

O ensino dessa gramática reduzida... absolutamente determinada, não deu bons resultados ao longo da história; [...] não se impôs pelo sucesso de sua prática; impôs-se pela imobilidade que assegurava e pela ausência de riscos e de exposição às indefinições que implicava.

A partir das reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa com vistas à competência comunicativa dos alunos, além do tratamento das variedades linguísticas para seu conhecimento e respeito, pesquisadores passaram a estudar e a identificar fatores socioculturais que se mostram determinantes para o aprendizado da língua por parte dos falantes. Esse é o escopo da Educação Linguística.

Entendemos por educação lingüística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

Vemos assim a estreita relação entre os saberes linguísticos do falante e seu aprendizado sobre as normas linguísticas dos espaços sociais em que se insere. Ratifica-se, pois, a necessidade de um maior tratamento desses fatores sociais, tanto considerando o ensino quanto o aprendizado de Língua Portuguesa, uma vez que:

Uma educação linguística é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como

regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de por em jogo em uma interação comunicativa (Travaglia, 2003, p. 23).

É relevante, porém, elucidar que a educação linguística encontra um valioso espaço de aprendizagem na escola no que se refere à sistematização e à formalização, mas acontece desde o início da vida dos indivíduos, na interação com a família e a comunidade. Isso se faz relevante para nossa discussão ao pensarmos que a língua, ensinada na escola, já é conhecida dos alunos, o que é necessário é os munirmos de maior conhecimento especialmente sobre a variedade linguística de prestígio: a padrão⁵.

Pensando nisso, compreendemos que a Educação Linguística encontra a variação quando considera, em suas reflexões, condições socioculturais que se mostram relevantes para o ensino e o aprendizado de línguas e, dessa forma, o ensino se encontra em seu cerne. Ademais, aquele bem viver, mencionado por Travaglia (2003) impõe que lutemos contra o preconceito linguístico, a ideia equivocada de que uma variedade é melhor, mais bonita ou mais correta que outra, uma vez que “qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’” (Bagno, 2003, p. 40).

Com vistas, então, a contribuir para o conhecimento e o respeito às variedades linguísticas e amparada nas contribuições aqui discutidas, a continuidade deste texto apresenta uma reflexão para se trabalhar na Educação Básica com a variação linguística. Para isso, utilizamos como instrumento uma carta linguística morfossintática do Atlas Linguístico do Brasil, que demonstra tanto questões intralinguísticas, como a relação entre léxico e gramática, como a influência da escolarização nas escolhas dos falantes.

Essa relação entre léxico e gramática, demonstrada pela carta, vai ao encontro das considerações de Antunes, para quem “[...] a experiência de se dizer qualquer coisa, do mais elaborado ao mais trivial possível, só se efetiva pela

⁵ Amparamo-nos no conceito de variedade padrão de Dittmar (1976) citado por Bortoni-Ricardo (2017, p. 69), para quem: “variedade padrão é aquela variedade de uma comunidade de fala que é legitimada e institucionalizada como um método suprarregional de comunicação, como resultado de várias circunstâncias sociopolíticas, relacionadas à detenção do poder, no processo histórico”.

conjunção do léxico e da gramática” (Antunes, 2012, p. 116).

O Atlas linguístico do Brasil e suas contribuições para o ensino da língua

Entendemos que os atlas linguísticos são um instrumento a ser utilizado em sala de aula, visto que “[...] permitem conhecer mais amplamente a diversidade linguística brasileira, diversidade que sem anular a unidade, reitera a verdadeira dimensão do idioma nacional” (SILVA, 2003, p. 03). Neste sentido, o atlas traz rica contribuição para compreender as particularidades do modo de falar de diferentes regiões estudadas, como o Atlas Linguístico do Brasil, cujos dados serão tratados por este trabalho.

O Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB) tem como marco o Seminário Caminhos e perspectivas para a Geolinguística no Brasil, em 1996, a partir da formação de um Comitê Nacional que tem por meta a realização de um atlas geral do Brasil no que diz respeito à Língua Portuguesa. O grupo é composto a partir de uma equipe multi-institucional composta por coordenadores regionais, tendo como objetivo principal “descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à Língua Portuguesa, com enfoque prioritário na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas e léxico-semânticas) consideradas na perspectiva da Geolinguística” (Projeto Atlas Linguístico do Brasil, 2023)⁶.

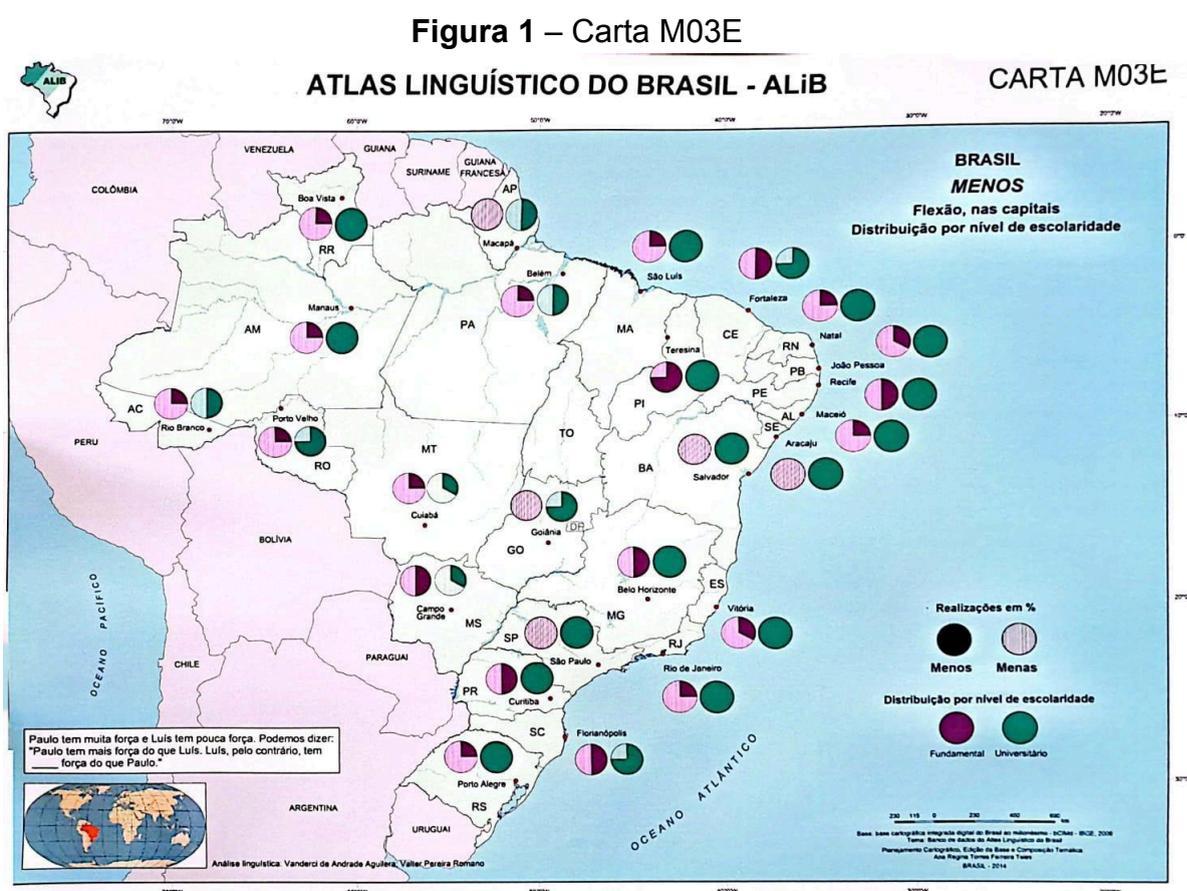
Dentre as cartas linguísticas do volume 2 do Atlas (Cardoso et al, 2014), neste estudo foi escolhida a que cartografou as respostas para a pergunta QM 032: “Paulo tem muita força e Luís tem pouca força. Podemos dizer: “Paulo tem mais força do que Luís. Luís, pelo contrário, tem _____ força que Paulo” (Comitê Nacional do Projeto ALiB, 2001, p. 41”:

M03E (Distribuição por escolaridade). Trata-se do caso

⁶ Em relação à metodologia do ALiB, sendo uma pesquisa geolinguística, o referido projeto conta com três bases, quais sejam: i) rede de pontos: 250 localidades em todo território brasileiro; ii) perfil de informante: homens e mulheres, jovens e mais velhos (18 a 30 e 50 a 65 anos), sendo quatro por localidade do interior (Ensino Fundamental) e mais quatro nas capitais (nível Universitário), totalizando 1100 informantes; e iii) instrumento de coleta de dados composto por três questionários (fonético-fonológico, semântico-lexical e morfossintático), além de questões de pragmática, metalinguísticas, temas para discursos semidirigidos e texto para leitura.

do uso de uma classe de palavras, o advérbio, que, pela gramática normativa, é invariável⁷. Em relação aos dados cartografados nas capitais do Brasil, verifica-se que *menos* e *menas* ocorrem em todas as localidades cartografadas, porém a resposta *menos* é mais produtiva que *menas*.

Por sua vez, os dados parecem ser mais significativos ao observarmos a carta que registra os dados por escolaridade. Para fins de análise reproduzimos a carta M03E:



Fonte: Cardoso et al (2014, p. 353).

Na Figura 1 é possível observar a predominância do uso de *menos* entre as

⁷ Preferimos tomar menos como do nível lexical posto que, tratando de classes de palavras, estamos no campo da Lexicologia. Ademais, Aguilera e Romano (2012), em estudo sobre o fenômeno e autores da carta linguística ora apresentada, ao buscarem respaldo em gramáticas e dicionários, constataram que “[...] as obras consultadas são unânimes quanto à etimologia de *menos* como advérbio, mas dão tratamento diferenciado quanto às classes a que pertence esse item gramatical” (Aguilera; Romano, 2012, p. 217).

respostas dos informantes com escolaridade universitária nas diferentes regiões do Brasil, com exceção da região Centro-Oeste. O Quadro 1 resume os percentuais obtidos nas regiões do Brasil de *menos e menas* considerando a escolaridade dos informantes.

Quadro 1 – Percentuais de ocorrência de menos e menas (escolaridade)

Regiões	Escolaridade Universitária		Escolaridade Fundamental	
	Menos	Menas	Menos	Menas
Norte	70,8%	29,2%	21,7%	78,3%
Nordeste	97%	3%	32,4%	67,6%
Sudeste	100%	0%	28,6%	71,4%
Sul	91,7%	8,3%	42,7%	57,3%
Centro-Oeste	50%	50%	50%	50%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além da predominância do uso da forma *menos* pelos informantes universitários, também pode se notar, com base no Quadro 1, que as regiões mais a oeste do país possuem menor quantitativo de uso de *menos* do que nas regiões mais a leste. Lembramos que as regiões mais próximas ao litoral se diferenciam da fronteira oeste por serem foco de urbanização, de uma maior concentração populacional e do processo de industrialização há algumas décadas e, possivelmente, receberam maior número de instituições de ensino superior (e em épocas mais antigas).

Por sua vez, ao analisarmos os dados obtidos pelos informantes de escolaridade Fundamental, verifica-se comportamento distinto, já que o uso da forma *menos* é menos frequente em todas as regiões brasileiras, oscilando entre 21,7% (Norte) e 50% (Centro-Oeste).

Esses dados nos revelam que o uso da variante padrão está bastante relacionada ao nível de escolarização dos informantes. Todavia, no cômputo geral dos dados das 25 capitais brasileiras, *menos* predomina com apenas 15% de

diferença. Para Aguilera e Romano (2012, p. 216), “[...] essa ligeira vantagem pode ser atribuída ao fato de os informantes serem naturais e moradores das capitais onde o acesso à escola e a outros bens culturais seja mais fácil”.

No que tange ao uso de *menas*, os mesmos autores acrescentam que a forte presença dessa variante na fala brasileira “[...] pode indicar que os falantes têm consciência da necessidade de concordar o determinante com o determinado, ou seja, o pronome com o nome a que se refere, mas ignora o caráter de neutralidade do menos, etimologicamente advérbio” (Aguilera; Romano, 2012, p. 216).

Dessa forma, podemos entender como a escolaridade influencia as escolhas linguísticas dos falantes, levando ao uso majoritário do advérbio invariável nas classes de escolaridade maior. Contudo, a presença representativa de *menas* mostra que a consciência linguística é orientada também por fatores socioculturais.

Isso nos mostra a relevância das reflexões no campo da Educação Linguística, que considera que:

[...] [A] educação lingüística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social (Bagno; Rangel, 2005, p. 64).

Ademais, é importante considerarmos que, apesar de uso recorrente na fala, *menas* traz consigo estigmas, posto representar uma variedade pouco prestigiada da língua, de maneira que seus usuários podem vivenciar episódios de preconceito e mesmo de exclusão social.

Nesse sentido, ao tomarmos o fenômeno em análise neste trabalho, considerando o uso da carta linguística na Educação Básica, poderíamos pensar em algumas abordagens, como:

- a) Fazer a mesma pergunta do AliB motivadora para as respostas na sala de aula, verificando a produtividade de *menos* e *menas* na fala dos estudantes. Isso ajudaria tanto para analisarmos a frequência de ambas as variantes como a postura dos alunos frente à utilização de *menas* (se há algum tipo de estigma ou estranheza). Depois, mostrando a carta, conhecer a presença desses itens lexicais cartografados, ensinando os

discentes a ler tal mapa, bem como conhecer uma pesquisa dessa envergadura;

- b) Colocar no quadro uma frase com o uso de *menas*, mais algumas variantes distintas da norma padrão, para ver se os alunos a reconhecem. A partir das manifestações dos estudantes, mostrar a carta e trabalhar a classe advérbio, bem como retomar a dos pronomes. A depender do nível da turma (se Ensino Médio, por exemplo), pode-se inclusive trazer o texto de Aguilera e Romano (2012) para a discussão.

Trabalhando com essas, bem como diversas outras possibilidades, o professor pode atuar em duas frentes: i) ensinar os estudantes a ler outros tipos de texto, como a carta linguística, compreendendo porcentagem e distribuição geográfica contribuindo para o conhecimento da Língua Portuguesa; e ii) mostrar a forma padrão, *menos*, a partir da demonstração de aceitação/rejeição de ambas as formas por parte da turma, discutindo preconceito linguístico e a importância tanto de compreender a norma padrão quanto do respeito à diversidade linguística, notadamente pelo fato de *menas* estar fortemente presente na fala dos informantes menos escolarizados.

Tal ação vai ao encontro às discussões de Paiva e Scherre (1999), que entendem que:

É possível também que a influência da variável escolaridade reflita, na verdade, a ação da variável classe social. Se assim for, as conseqüências são ainda mais perversas: não se modificam variantes lingüísticas, mas, sim, se excluem os indivíduos que não possuem determinadas variantes lingüísticas (Paiva; Scherre, 1999, p. 218).

Sob essa perspectiva, urge serem implementados recursos para, por um lado, favorecer o maior acesso à escolarização de todas as populações e, por outro, reconhecer as variedades linguísticas como patrimônio de um grupo que se identifica, reconhece-se e fortalece laços a partir de uma identidade linguística. Assim, estaremos atuando em áreas que Bagno e Rangel (2005) entendem como tarefas da Educação Linguística, dentre outras, quanto a que se refere a norma, variação e mudança linguística, defendendo a oferta de:

[...] Estratégias para um tratamento da variação lingüística que não se limite a fenômenos de prosódia (“sotaque”) ou de léxico (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”), mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variação em todos os seus níveis, e que essa variação da língua está indissolivelmente associada à variação social (Bagno; Rangel, 2005, p. 73).

Dessa forma, estaremos atuando para um ensino de língua voltado sim à norma padrão, mas considerando a heterogeneidade linguística característica do Brasil, contribuindo para um dos objetivos do Atlas Linguístico do Brasil, que é “[...] oferecer aos estudiosos da língua portuguesa [...], aos pesquisadores de áreas afins [...] e aos pedagogos [...] subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil” (Projeto Atlas Linguístico do Brasil, 2023), assim como tendo em vista as contribuições da Sociolinguística Educacional, que entende que “os significados que alunos e professores atribuem à variação são múltiplos e precisam ser bem interpretados se quisermos desenvolver um estudo de sociolinguística educacional” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 133).

Considerações finais

Este texto nasceu de uma reflexão empreendida pelas autoras quando da oferta de um minicurso sobre variação linguística e ensino ministrado para alunos da graduação e da pós-graduação. A referida ação teve sua gênese, inclusive, na necessidade de se utilizarem dados geolinguísticos e resultados de pesquisas acadêmicas para o ensino da Língua Portuguesa.

Para isso, o construto teórico da Sociolinguística Educacional foi fundamental, além dos resultados do Atlas Linguístico do Brasil, utilizados para este estudo no que diz respeito à carta linguística aqui apresentada. Igualmente, as reflexões da Educação Linguística coadunam com essas ponderações ao unir o que ambas, Dialetoлогия e Sociolinguística, já estudam, que é a relação entre língua e sociedade, e as contribuições que enseja ao relacionar esses fatores ao aprendizado de línguas.

Enfim, vê-se um campo muito profícuo de estudos e também que a interdisciplinaridade contribui tanto para o debate acadêmico quanto para a atuação

na Educação Básica, uma vez que as cartas linguísticas, aqui tomadas para uma reflexão, podem ainda ser utilizadas como apoio de estudo da variação linguística na perspectiva do diálogo docente nas diferentes áreas, entre elas destacamos o uso na Matemática (aprendizagem e leitura dos dados estatísticos); na Geografia (estudo de mapas, orientações, escalas, características geográficas de determinadas regiões investigadas, fluxos migratórios) e na História (estudo da história social da localidade investigada).

Ademais, não podemos nos esquecer da importância do tema para uma melhoria no ensino de línguas, aqui representada pelos aportes teóricos em tela. Nesse sentido, reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa, seus usos e as discussões e o combate ao preconceito linguístico em sala de aula devem ser uma constante nos diferentes níveis de ensino, sempre com base em contribuições teóricas, haja vista que “[...] falar de língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista” (Bagno, 2003, p. 72).

Concordamos com Bagno (2003), para quem “[...] o que está em jogo não é a simples ‘transformação’ de um indivíduo, que vai deixar de ser um ‘sem-língua padrão’ para tornar-se um falante da variedade culta. O que está em jogo é a transformação da sociedade como um todo” (Bagno, 2003, p. 71).

Assim sendo, vemos que o ensino, considerando a variação linguística, contribui para a Educação linguística, de maneira que esta:

[...] ofereça estratégias para um tratamento da variação linguística que não se limite a fenômenos de prosódia (“sotaque”) ou de léxico (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”), mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variação em todos os seus níveis, e que essa variação da língua está indissolivelmente associada à variação social (Bagno; Rangel, 2005, p. 73).

Seria essa uma boa resposta para a pergunta trazida pelo título deste texto? Pretendemos, talvez, que seja uma alternativa, mas apenas uma, das várias possíveis a partir do trabalho com variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, assim como esperamos contribuir para essa área de estudos, tão

importante para o respeito às diferenças tão características de nosso país, aqui representada pela alternância das formas *menos* e *menas*, que tanto nos dizem sobre comportamento linguístico, escolaridade e necessidade de combate ao preconceito linguístico.

Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade; ROMANO, Valter Pereira. *Menos e menas: um estudo pluridimensional a partir dos dados do Projeto ALiB*. In: CARDOSO, Suzana Alice; MOTA, Jacyra Andrade; PAIM, Marcela Moura Torres (org.). *Documentos 3: projeto Atlas Linguístico do Brasil*. Salvador: Vento Leste, 2012, p. 199-218.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 28 set. 2023.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística II. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.1 – 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 49-75.

CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



CARDOSO, Suzana Alice Marcelino *et al.* *Atlas Linguístico do Brasil*. v. 2. Londrina: Eduel, 2014.

CHAMBERS, Jack. K.; TRUDGILL, Peter. *La Dialectología*. Madrid: Visor Libros SL, 1994.

PAIVA, Maria da Conceição de; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Retrospectiva sociolinguística: contribuições do PEUL. *D.E.L.T.A.*, [S.l.], v. 15, n. especial, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Fs5Sf3yM65D75mmWjYhjkTk/>. Acesso em: 24 dez. 2023.

PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL. Objetivos. Disponível em: <https://alib.ufba.br/content/objetivos>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, Alba Valéria Tinoco Alves; SANTOS, Aline Silva. *O léxico no livro didático: corpus ALiB*. 2003. Disponível em: https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/texto_alba_e_aline_o_lexico_no_livro_didatico.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, Maria Emília Barcellos da Silva. *Os estudos dialetológicos e seu compromisso com o ensino*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/volume2/numero1/06.htm>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

*Recebido em: 19 nov. 2023.
Aprovado em: 22 dez. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Carla Giovana de Campos
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*



Variação linguística: uma proposta didática a partir de *Sobrevivendo no Inferno* de Racionais MC's

Linguistic Variation: A Didactic Proposal from 'Sobrevivendo no Inferno' from Racionais MC's

Variación Lingüística: Una Propuesta Didáctica a partir de 'Sobrevivendo no Inferno' de Racionais MC's

Amanda Macedo Balduino¹

 0000-0002-1062-973X

RESUMO: Este artigo discute uma proposta didática voltada ao trato da variação linguística juntamente a reflexões gramaticais e discursivas. As atividades apresentadas e debatidas foram desenvolvidas em 2022 com alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Baseadas no álbum *Sobrevivendo no Inferno* dos Racionais MC's (1997) e assumindo que as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico devem incorporar uma abordagem interdisciplinar, considerando língua e a linguagem como objetos multifacetados e complexos, propomos um trabalho sobre variação linguística no Ensino Básico a partir de um arcabouço teórico e metodológico amplo que explora três níveis de consciência linguística: sistêmica-formal (Saussure, 2006; Hjelmslev, 1975; Chomsky, 2005), pragmático-discursiva (Orlandi, 2005) e, principalmente, sociolinguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]; Oushiro, 2019).

PALAVRAS-CHAVE: variação linguística; ensino; Racionais.

ABSTRACT: This paper discusses a didactic proposal aimed at addressing linguistic variation alongside grammatical and discursive reflections. The activities presented and discussed were developed in 2022 with first-year high school students. Based on the album "Sobrevivendo no Inferno" by Racionais MC's (1997) and assuming that Portuguese language classes in basic education should incorporate an interdisciplinary approach, considering language and linguistics as multifaceted and complex objects, we propose a project on linguistic variation in basic education using a broad theoretical and methodological framework that explores three levels of linguistic awareness: systemic-formal (Saussure, 2006; Hjelmslev, 1975; Chomsky, 2005), pragmatic-discursive (Orlandi, 2005), and especially sociolinguistic (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]; Oushiro, 2019).

KEYWORDS: linguistic variation; teaching; Racionais.

RESUMEN: Este artículo discute una propuesta didáctica dirigida a abordar la variación

¹ Doutora em Letras. Docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Departamento de Linguística. E-mail: amandamb@unicamp.br

lingüística junto com reflexiones gramaticales y discursivas. Las actividades presentadas y debatidas se desarrollaron en 2022 con estudiantes de primer año de educación secundaria. Basándonos en el álbum "*Sobrevivendo no Inferno*" de Racionais MC's (1997) y asumiendo que las clases de lengua portuguesa en la educación básica deben incorporar un enfoque interdisciplinario, considerando el lenguaje y la lingüística como objetos multifacéticos y complejos, proponemos un trabajo sobre la variación lingüística en la educación básica utilizando un marco teórico y metodológico amplio que explora tres niveles de conciencia lingüística: sistémico-formal (Saussure, 2006; Hjelmslev, 1975; Chomsky, 2005), pragmático-discursivo (Orlandi, 2005), y especialmente sociolingüístico (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]; Oushiro, 2019).

PALABRAS CLAVE: variación lingüística; ensino; Racionais.

Introdução

Este artigo apresenta e discute uma proposta didática desenvolvida, no ano de 2022, em turmas do 1º ano do Ensino Médio (EM), sendo o foco da proposta o trabalho com variação linguística em confluência com reflexões gramaticais e discursivas. Considerando três níveis distintos de consciência linguística, isto é, estrutural (sistêmica-formal), sociolingüística e discursiva-pragmática, exploramos, ao longo da proposta didática evidenciada neste artigo, a complexidade dos usos linguísticos e dos significados sociais e dinâmicos a partir do álbum *Sobrevivendo no Inferno* de Racionais MC's (1997).

Entendemos, como pressuposto teórico e pedagógico, que as aulas de língua portuguesa do Ensino Básico devem comportar interdisciplinaridade teórica frente aos mais diversos modos pelos quais língua e linguagem podem ser examinados enquanto objetos de estudo. A linguagem e, conseqüentemente, a língua são objetos complexos e o discente deve ter acesso a toda sua complexidade, de maneira a forjar uma competência comunicativa ampla que o permita exercer, de modo pleno, sua cidadania (Brasil, 1996; 2018). Isso equivale a dizer que, se o ponto de vista cria o objeto, conforme nos apresenta Saussure (2006 [1916]) no Curso de Linguística Geral, são necessários pontos de vista teóricos diversificados nas aulas de língua portuguesa para trabalharmos, efetivamente, com língua e linguagem como objetos organicamente multifacetados sem, excessivamente, mutilá-los no processo de ensino (Morin, 2001).

Inseridos nessa perspectiva, assumimos a obra *Sobrevivendo no Inferno*

como um texto com possibilidades múltiplas de reflexões sobre linguagem e, conseqüentemente, construção de saberes sobre a língua. Logo, com intermédio do álbum em evidência, escolhido como texto-base de investigação linguística, é possível contemplar, em sala de aula, desde análises de 'unidades linguísticas elementares' e estruturais do sistema, inseridas no escopo da fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, até exames de 'unidades linguísticas maiores', como é o caso de aspectos como coesão, coerência, intertextualidade, metáforas, gênero(s) e, em última instância, o próprio texto como uma manifestação da linguagem dotada de sentido que pode ser oralizada e/ou ortográfica, e, mesmo, visual (Marcuschi, 1983).

Sobrevivendo no Inferno produz significações variáveis textuais, quer a nível semântico, e, portanto, alinhado a significados literais, concretos e objetivos de morfemas, palavras e sentenças, quer a níveis pragmático, discursivo e sociolinguístico, os quais transpassam a estrutura sistêmica-formal da língua e contemplam significados sociais e ideológicos construídos por unidades linguísticas que abarcam desde fonemas até o texto como unidade. Neste artigo, focaremos nas possibilidades relativas a análises de variação linguística (sociolinguísticas e discursivo-pragmática) observada nos níveis fonológico e morfossintático (sistêmico-formal ou estrutural). Procuraremos, assim, na proposta didática aqui apresentada e discutida, evidenciar, a partir da leitura e análise de faixas musicais da obra *Sobrevivendo no Inferno*, a relação entre determinadas estruturas linguísticas e seus mais variados sentidos semântico, sociolinguístico e discursivo-pragmático.

Nosso propósito é, em suma, instrumentalizar professores de língua portuguesa do Ensino Básico com sugestões para o trato da variação linguística a partir de um arcabouço teórico e metodológico amplo que detalhe fenômenos linguísticos variáveis a partir de uma ótica sistêmica-formal (Saussure, 2006; Hjelmslev, 1975; Chomsky, 2005), pragmático-discursiva (Orlandi, 2005) e, sobretudo, sociolinguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]; Oushiro, 2019), contemplando, ainda, temas como atitude (Lambert; Lambert, 1968; Bourdieu, 2008), identidade (Oushiro, 2019) e estereotipagem linguística (Lippi-Green, 2012; Deutschmann; Steinvall, 2020). Para tanto, apresentamos, na seção a seguir,

Estrutura, discurso e variação nas aulas de língua portuguesa, a fundamentação teórica interdisciplinar contemplada neste artigo. Em seguida, na seção *Variação linguística: uma proposta didática a partir do álbum Sobrevivendo no Inferno de Racionais MC's*, discutimos a proposta didática composta por quatro passos. Por fim, são expostas as considerações finais.

Estrutura, discurso e variação nas aulas de língua portuguesa

A proposta didática discutida neste artigo tem como propósito central a promoção de reflexões linguísticas sistêmicas-formais em consonância com reflexões linguísticas socioculturais, mobilizando, para isso, conhecimentos (socio)linguísticos e pragmático-discursivos relacionados à forma linguística. Nesse intuito, os seguintes tópicos serão contemplados: (i) expressões linguísticas (fones, morfemas, palavras, sentenças); (ii) conteúdos semânticos acoplados a essas formas (significados literais e objetivos); (iii) sentidos pragmático-discursivos (significados sociais, políticos e ideológicos conferidos a uma dada forma em um determinado contexto/situação de uso linguístico) e (iv) variação sociolinguística (relação entre estrutura e os diferentes conteúdos – semântico e pragmático-discursivo – estabelecidos e explicados por variáveis sociais e estruturais diversas). Visamos, assim, aprimorar a competência comunicativa dos alunos, isto é, o conhecimento que possibilita o indivíduo a variar os usos linguísticos orais e escritos conforme situações comunicativas distintas.

Na BNCC do Ensino Médio, a competência comunicativa permeia as sete competências específicas de linguagens e suas tecnologias (Brasil, 2018, p. 481-482), sendo entendida, no ensino de língua portuguesa, ainda, como a ampliação da “complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem” (Brasil, 2018, p. 491). Como evidenciado anteriormente, uma parte essencial da competência comunicativa, é, naturalmente, a mobilização de conhecimentos linguísticos estruturais, sociolinguísticos e pragmático-discursivos – os quais serão destrinchados, seguindo essa ordem, nesta

seção.

No que se refere ao conhecimento estrutural, a proposta didática trata da variação linguística em conjunto com uma abordagem pedagógica de conscientização metalinguística (Franchi, 2006). Isso equivale a dizer que as atividades propostas, para além de abarcar questões relativas à variação, também almejam o exercício de reflexão e manipulação consciente de algumas estruturas da língua portuguesa de modo a explicitar e desenvolver o conhecimento sistêmico-formal, ou estrutural, dos discentes. Essa etapa, geralmente adotada como passo anterior às discussões discursivo-pragmática e sociolinguística, foi relevante, durante a implementação da proposta aqui discutida, para identificação e descrição de algumas regras variáveis identificadas na obra focalizada em nosso estudo (Bortoni-Ricardo, 2005), bem como para explorar e aprofundar o conhecimento linguístico e inato do aluno (cf. Chomsky, 2005; Bransford et al., 2007) — um saber gramatical profundamente relacionado ao desenvolvimento e aprimoramento da leitura, produção textual e compreensão dos sentidos discursivos e sociolinguísticos produzidos por uma dada forma. Desse modo, o exame dos fatos linguísticos estruturais identificados em *Sobrevivendo no Inferno*, além de ser um exercício de reflexão gramatical, foi o ponto de partida concreto para uma discussão mais abstrata sobre as diferentes avaliações sociais atribuídas aos diversos usos linguísticos.²

Nesse sentido, nossa expectativa, com as atividades propostas, é de que os alunos desenvolvam e ampliem sua consciência metalinguística, identificando e manipulando a estrutura da língua. Nesse processo, a proposta didática opera com atividades de análise linguística cujo foco são as formas fonológica e morfossintática, conduzindo o aluno, ainda, à reflexão sociosemiótica acerca da relação entre forma de expressão (oposições e regras combinatórias que contemplam sons, sequências de sons, morfemas, afixação de morfemas a bases

² Ainda sobre as atividades propostas, é preciso mencionar que a proposta original contemplou outros aspectos relativos à obra em evidência, incluindo fatores textuais e literários. Trabalhamos, sobretudo, com a intertextualidade construída com o discurso religioso, além de abordarmos as intertextualidades que podem ser construídas entre *Sobrevivendo no Inferno* e outros textos e autores, como Maria Carolina de Jesus, Clarice Lispector, Fernando Pessoa e GOG. Porém, nosso foco, para este artigo, recairá na variação linguística.

lexicais, palavras, sequências de palavras, etc.) e forma do conteúdo (significados e diferenças semânticas) (Hjelmslev, 1975) constitutivas das formas linguísticas em evidência.³

Em consonância à análise da forma, trabalhamos também com o desenvolvimento da consciência sociolinguística do discente, almejando que, ao longo das atividades, os alunos entendam que a forma de expressão de um mesmo conteúdo semântico pode ser variável e que esse tipo de alternância é constitutiva da língua, visto que a heterogeneidade e a diversidade são partes inerentes da humanidade, estando presente, inclusive, em língua e linguagem (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]). Pretendemos, partindo do exame das formas linguísticas, discutir mais amplamente a variação social, demonstrando que, para além de sentidos semânticos, há significados sociais e discursivos distintos e diversos gerados e atribuídos a expressões linguísticas variáveis que possuem um só conteúdo semântico.

No que diz respeito à consciência pragmática-discursiva, por fim, a proposta didática visa conduzir os alunos a refletir sobre as situações comunicativas orais e escritas que demandam variação linguística, atrelando esse fato às faces sociolinguística e estrutural do português, língua em foco na atividade. Cumpre um de nossos propósitos também ao desenvolver as consciências estrutural, sociolinguística e pragmática-discursiva dos discentes, o exame dos efeitos de sentidos gerados a partir de formas relativas à estrutura linguística e da variação linguística na obra *Sobrevivendo no Inferno*. Logo, o escopo das atividades propostas está além da fonologia e da morfossintaxe em sua relação com a variação, mas visa contemplar também o texto sob análise como uma produção ampla que engloba sentidos produzidos a partir de e em uma dada situação comunicativa, sócio-histórica, ideológica e por diferentes sujeitos que assumem diferentes posições ao enunciar (Orlandi, 2005). Objetivamos, dessa forma, ressaltar o fato de que a linguagem verbal, ao gerar sentidos, é uma forma de atuar no mundo (Austin, 1962).

³ Para Hjelmslev (1975), a forma corresponde a um conjunto de valores responsáveis por demarcar as oposições que geram novos conceitos nas línguas.

Integrando as consciências sistêmico-formal, sociolinguística e discursivo-pragmática, discutiremos, por fim, tópicos intrinsecamente relacionados à diversidade linguística, como atitude (Lambert; Lambert, 1968; Bourdieu, 2008), identidade (Oushiro, 2019) e estereotipagem linguística (Lippi-Green, 2012; Deutschmann; Steinvall, 2020). Isso posto, a proposta didática é apresentada na seção a seguir.

Uma proposta didática a partir do álbum *Sobrevivendo no Inferno* de Racionais MC's - variação e diversidade linguística

A proposta didática abordada neste artigo foi implementada em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do Estado de São Paulo, mais precisamente na região da Grande São Paulo. Quando as atividades foram desenvolvidas, os alunos já tinham trabalhado com diferentes tipos de variação linguística contemplados pelo livro didático *Se Liga nas Linguagens*, da editora Moderna — PNLD 2021 (Ormundo; Siniscalchi, 2022). As atividades apresentadas nesta seção compunham, portanto, a sequência didática de um trabalho sobre variação linguística que estava em desenvolvimento. Como etapa anterior à proposta desta seção, conceitos como os diferentes tipos de variação (diatópica, diacrônica, situacional, social), o preconceito linguístico e norma padrão já haviam sido trabalhados em sala de aula.

Realizado esse esclarecimento, apresentamos, em quatro passos, uma proposta didática para contemplar, nas aulas de língua portuguesa do EM, variação linguística nos níveis fonológico e morfossintático a partir do álbum *Sobrevivendo no Inferno*. O passo 1 é dedicado a uma breve reflexão sobre a contextualização social e histórica dos textos que pautaram nossa análise. Nos passos 2 e 3, evidenciamos o tratamento da variação linguística, especialmente da variação social, a partir de questões suscitadas com base na obra alvo de análise. Isso será feito juntamente a uma reflexão metalinguística relativa aos níveis de análise fonológico e morfossintático. Por fim, no passo 4, trazemos uma proposta de produção escrita relacionada aos contextos trabalhados ao longo de todas as etapas anteriores.

Passo 1 — Contextualização social e histórica da obra

Ao trabalhar com uma obra de arte, como o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, é importante apresentar uma contextualização histórica e social geral do texto, uma vez que essa etapa enriquece a experiência de leitura e contribui para uma reflexão e compreensão mais profundas dos significados sociolinguísticos e pragmático-discursivos construídos na obra. O álbum *Sobrevivendo no Inferno* foi lançado em 1997 e reflete os anos 90 brasileiros, uma década que sucedeu o longo período de ditadura militar e trouxe à tona intensas mudanças políticas em um país que buscava sua consolidação democrática. Consoante a essa questão, a obra foi lançada em um momento em que o rap se popularizava e era difundido como gênero musical no país, atuando como uma voz de denúncia importante e poderosa para jovens negros das periferias urbanas (Silva, 2012).

Inaugurando a proposta didática aqui apresentada, a contextualização social e histórica de *Sobrevivendo no Inferno* foi feita, como passo 1, não somente mediante a exposição oral dos fatos, mas também pela apresentação de reportagens dos anos 90 (facilmente acessadas no YouTube), bem como com o auxílio do documentário *Racionais: Das Ruas de São Paulo Pro Mundo*, disponível na *Netflix*. Como nosso foco é trabalhar, sobretudo, com a variação social presente na obra, essa etapa se torna fundamental para que os alunos compreendam qual é a comunidade de fala a que a variedade linguística analisada pertence, além de ter informações sociais e históricas para analisar os diversos significados que emergem a partir de alguns usos linguísticos analisados no álbum.⁴ Logo, essa primeira etapa é substancial para que possamos trabalhar com os significados sociolinguísticos (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]) e pragmático-discursivos (Orlandi, 2005) suscitados pela obra, compreendendo, assim, as forças ideológicas do momento histórico e social evidenciado e suas ressonâncias na obra de Racionais.

⁴ É importante, ainda, que nessa etapa, os alunos entrem em contato com as músicas do álbum e com os outros elementos que o compõem (capa, cores, imagens, etc.), elementos que também geram significados importantes para compreensão da obra.

Passo 2 — Fonologia: escrita, fala, sons e variação

Nesta proposta, a atividade de análise linguística parte do nível da fonologia de modo a contemplarmos também a modalidade oral da língua portuguesa. Para tanto, algumas faixas do álbum foram escolhidas e tocadas em sala, de maneira que os alunos, acompanhando a canção com suas respectivas letras, pudessem perceber e examinar as variações fonológicas identificadas nas músicas.

Tendo em mãos as letras das canções⁵, os alunos foram instruídos a ouvir a canção *Capítulo 4, Versículo 3* e, durante esse processo, observar se a pronúncia das palavras obedece ou não a sua forma escrita. Para realizar essa atividade, os discentes seguem os seguintes passos: (i) ouvir a canção acompanhando sua letra; (ii) realizar um levantamento geral dos momentos em que há percepção de diferenças entre fala e escrita e (iii) discutir, em classe e com mediação do docente, as divergências observadas.

A discussão suscitada no passo (iii) contemplou algumas diferenças entre fala e escrita, ressaltando o fato de que a ortografia é um sistema convencional com regras próprias que, nem sempre, traduz a fala, a qual é muito variável. Feita essa distinção entre as modalidades da língua e focando na fala, nosso objeto de estudo para esta atividade, a variabilidade dos sons das palavras, é colocada em questão: será que há mais de um modo de falar uma mesma palavra sem isso mudar seu conteúdo semântico? De modo a refletir sobre essa questão, propomos a análise do trecho de *Capítulo 4, Versículo 3* abaixo:

[...]
 ... Minha intenção é ruim, esvazia o lugar
 Eu tô em cima, eu tô a fim, um, dois pra atirar
 Eu sou bem pior do que você tá vendo
 Preto aqui não tem dó, é 100% veneno
 ... A primeira faz bum, a segunda faz tá
 Eu tenho uma missão e não vou parar
 Meu estilo é pesado e faz tremer o chão
 Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição

[...]
 ... Malandro ou otário, padre sanguinário
 Franco atirador, se for necessário
 Revolucionário, insano ou marginal
 Antigo e moderno, imortal
 ... Fronteira do Céu com o Inferno
 Astral imprevisível, como um ataque cardíaco no
 verso
 Violentamente pacífico, verídico
 Vim pra sabotar seu raciocínio

Capítulo 4, Versículo 3

⁵As letras foram disponibilizadas por meio de pdfs acessados pelos celulares do discentes, mas formas alternativas de apresentar as letras das canções envolvem a sua impressão ou projeção em slides.

Baseados no trecho acima de *Capítulo 4, Versículo 3*, utilizamos as questões entre (1) e (5), as quais foram debatidas, primeiramente, entre os alunos, em grupos de 3–4 pessoas, e depois discutidas com orientação do professor, de modo a instigar a análise sobre a estrutura fonológica das palavras, sua relação com a escrita e a possibilidade de variação na fala. Para cada questão, apresentamos reflexões (**R**) adequadas à situação sociolinguística na qual a proposta foi apresentada.

(1) *Por que 'tá' rima com 'parar' se um tem 'r' e o outro não? E por que 'pior' rima com 'dó'?*

R: Essa questão visa demonstrar ao aluno que as rimas são produzidas pela combinação de sons finais de palavras e não pela semelhança de escrita entre as palavras. Embora a similaridade de escrita possa ser uma pista para identificarmos uma rima, o fator primordial para construirmos ou evidenciarmos essa técnica são os sons, uma característica da fala. Além disso, partindo dessa reflexão, indicamos que, na fala do eu-lírico da canção, é possível pronunciar ou não o 'r' quando em final de palavra. A canção, enquanto nosso *corpus* de análise, foi tocada outras vezes para auxiliar a análise realizada pelos alunos.

(2) *Pense em seu modo de falar: você costuma pronunciar todos os 'r' das palavras?*

R: A variabilidade da pronúncia dos sons de 'r' (rótico) é retomada na questão (2) quando o discente é convidado a refletir sobre o seu modo de falar, ou seja, sobre sua própria variedade a níveis fonético e fonológico. A análise iniciada pelos alunos é ampliada e aprofundada mediante a orientação do professor, que, ao colocar diferentes palavras com 'r' no quadro, propõe o seguinte exame conjunto: quais são os contextos nos quais deixamos de pronunciar o 'r' em nossa fala? Para responder a essa questão, os itens *amar; arroz; perto; rato* podem ser empregados como exemplos escritos no quadro.⁶

⁶ Na implementação original da proposta, o quadro foi usado. Todavia, uma abordagem interessante seria operar com materiais manipuláveis (Pilati, 2017), como letras em papel cartão que pudessem ser movimentadas de modo a acrescentarmos, movimentarmos ou retirarmos letras - atrelando esse movimento com ortografia a um trabalho com o som e, em última instância, com a consciência fonêmica.

A partir dessas palavras, os alunos podem ser instigados a, experimentalmente, produzirem, em voz alta, os itens em evidência com e sem a pronúncia do 'r': ama vs amar; aoz vs arroz; peto vs perto; ato vs rato, flo vs flor, em uma abordagem experimental da língua que opere com sua estrutura (Saussure, 2006 [1916]). Isso pode ser feito, inclusive, mediante a inserção dessas palavras em diferentes frases que podem ser criadas pelos alunos. Logo, empregando a metodologia da Gramática Gerativa, que tem, nos julgamentos de gramaticalidade, um expediente metodológico basilar, pretendemos, com esse experimento, explicitar ao aluno seu conhecimento gramatical internalizado (Tescari Neto; Pereira, 2021; Chomsky, 2005) frente aos componentes fonológicos do português, evidenciado que mesmo a variação dos sons obedece uma lógica interna ao sistema (Saussure, 2006 [1916]).

Para tanto, considerando que, na sala em questão, todos os alunos eram falantes de português como língua materna, assumimos ser importante incentivá-los a mobilizar seu conhecimento inato em relação ao português. Conforme Chomsky (2005), a língua pode ser compreendida como um módulo mental disponível graças à Faculdade da Linguagem, um componente do cérebro/mente dedicado à linguagem verbal. Ainda dentro dessa perspectiva, a competência do falante é compreendida como os conhecimentos naturais e intuitivos a todo e qualquer falante de uma dada língua, contemplando o conhecimento inconsciente de regras internas que governam a formação de palavras e sentenças da língua: ora, qualquer falante de português sabe que *O João viu a Maria* é uma frase boa nessa língua, mas, **viu o a João Maria* não é uma frase bem formada e causa estranhamento.⁷ Esse conhecimento é natural e parte de nossa competência enquanto falantes de português. No ensino de língua materna, a competência dos falantes pode ser um fator importante a ser considerado na prática docente, indicando que a teoria gerativa tem também implicações aplicadas à docência (cf. Tescari Neto; Pereira, 2021; Chomsky, 2005), como evidenciado pelo experimento aplicado na proposta aqui apresentada.⁸

⁷ Dentro do quadro teórico gerativo, o asterisco (*) sugere agramaticalidade.

⁸ No ensino de língua materna portuguesa, o professor pode tomar como ponto de partida o conhecimento linguístico inato de seus alunos — e que fazem parte de sua competência. Ao proceder

Possivelmente, após implementado o experimento, os alunos, intuitivamente, apontarão o primeiro caso, do item 'amar', como um exemplo de contexto que o rótico pode ser omitido. A depender da variedade falada pelos discentes, palavras como 'perto' e 'flor' também podem ser levantadas como um contexto potencial de apagamento, uma possibilidade de resposta para a qual o professor deve estar sensível de modo a desenvolver uma pedagogia sociolinguística em sala de aula (Bortoni-Ricardo, 2005). Em palavras como 'arroz' e 'rato', porém, nunca há apagamento do 'r' na fala: 'aoz' causaria estranhamento ao falante, ao passo que 'ato', com omissão de 'r', levaria a outra interpretação semântica, uma vez que mudaria a palavra.

A ideia com essa atividade é levar os alunos a mobilizarem conhecimentos fonológicos inatos ao mesmo tempo que os conduzem à reflexão de que a variação sonora é organizada, como preconizado por Weinreich, Labov & Herzog (2006[1968]) e a teoria sociolinguística: o apagamento do som não pode ser realizado de qualquer modo, mas acontece em contextos específicos. Além disso, esse é o momento de os discentes refletirem sobre a variabilidade presente na própria fala deles, ponderando sobre a naturalidade da heterogeneidade linguística e como o fato de a alternância sonora não alterar o significado semântico das palavras. Para tanto é imprescindível que os alunos experimentem: falem para o colega anotar, gravem áudios curtos (2–3 minutos) no WhatsApp ou no gravador do celular para serem transcritos e consigam observar a lógica sistêmica dos sons da língua, ao mesmo tempo que acessam a naturalidade da variabilidade das línguas.

(3) *Escute os trechos em evidência e compare palavras como 'lugar', 'atirar', 'parar', 'pior', 'tremor', 'atirador', 'sabotar' com as palavras 'moderno', 'imortal', 'inferno', 'cardíaco'. Quais as diferenças que podemos estabelecer entre elas em relação à pronúncia ou não do 'r' que está presente na escrita?*

R: Essa atividade opera como checagem dos conceitos operados anteriormente. Seu objetivo, para além de impulsionar conscientização metalinguística, é conferir se os alunos identificam que, em sua variedade (no caso das turmas nas quais essa proposta foi aplicada), assim como na variedade linguística presente na canção

desse modo, o professor não somente contribui com o desenvolvimento da capacidade de reflexão metalinguística do aluno, como também demonstra respeito aos estudantes, inserindo-os como centro do processo ensino-aprendizagem.

Capítulo 4, Versículo 3, o apagamento do 'r' ocorre em final de sílaba em final de palavra.⁹ Isto é, a partir da sequência de atividades propostas, espera-se que os estudantes notem a linguagem como uma entidade de "dependências internas" (Saussure, 2006 [1916]; Hjelmslev, 1975), porém reconheçam também seu caráter sociocultural (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]).

(4) *O 'r' pode ser pronunciado de diferentes formas no Brasil? Conseguem pensar em exemplos? Essa variação altera o significado das palavras?*

R: Para auxiliar a reflexão proposta por essas questões, foram utilizados, como *corpus* de análise, vídeos e/ou outras músicas que revelam os falares de pessoas de uma região, ou mais amplamente, de uma comunidade de fala diferente daquela contemplada no texto *Capítulo 4, Versículo 3*.¹⁰ Com base nesse *corpus*, foi requisitado aos alunos que levantassem algumas diferenças em relação à pronúncia ou ao apagamento do 'r' em final de sílaba, especialmente em meio de palavra, contexto no qual esse som, como já debatido em questões anteriores, é mais produzido.

Como estratégia didática experimental, foi instigada, ainda, uma discussão linguística sobre as variedades linguísticas presentes em sala de aula e na família dos alunos: será que todas as pessoas da sala e mesmo as pessoas que convivem conosco, ao pronunciarem o 'r', o fazem do mesmo modo? Originalmente, a proposta foi aplicada em uma sala composta por muitos alunos filhos de imigrantes nordestinos. Assim sendo, os próprios discentes levantaram possibilidades de pronúncias usando como exemplos os familiares, pessoas da mídia (especialmente *youtubers* e cantores) e, até mesmo, diferentes variantes de 'r' em final de sílaba na fala dos alunos. O intuito das perguntas em (4) e desta atividade é levar o corpo discente a observar que, (i) para além do apagamento, o 'r', quando produzido, é expresso por diferentes formas e (ii) independentemente dessa forma, o significado da palavra não muda: o item 'porta' continuará significando 'abertura para sair e

⁹ Caso a variedade linguística dos alunos seja distinta daquela apresentada no texto em análise, em relação ao apagamento, esse é um bom momento para apontar e discutir essas diferenças, indicando que as diferenças são naturais.

¹⁰ Esses vídeos podem, inclusive, ser compilados pelos próprios alunos como tarefa de casa. Assim, para a escolha do *corpus* eles terão que estar atentos às variantes do rótico ('r') em coda.

entrar' independentemente da pronúncia atribuída a esse 'r' em final de sílaba. Seguindo esse raciocínio, cabe, então, uma provocação: se o significado não muda e a comunicação é estabelecida, por que alguns modos de falar 'porta' são considerados 'mais bonitos' do que outros? Esse estímulo nos conduz ao debate da questão (5) a seguir.

(5) *Ainda sobre a variação do 'r' nos diversos modos de falar o português: você acha que diferentes pronúncias podem gerar julgamentos sociais distintos? Explique.*

R: Após discutidas as questões de variação estrutural em relação à forma e ao conteúdo semântico, é importante explorar as possibilidades de significações sociais e discursivas criadas pela variação linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]). Até o momento, os alunos sabem que, estruturalmente, o 'r', em final de sílaba, é variável, o que significa que ele tem diferentes pronúncias no meio e no final da palavra e pode, na variedade observada em *Capítulo 4, Versículo 3*, ser comumente apagado em final de palavra. Essas alterações não são capazes, todavia, de alterar o significado das palavras, visto que não geram oposição (Saussure, 2006 [1916]; Hjelmslev, 1975). Isso posto, a questão (5) tem como propósito conduzir os alunos a examinar os diferentes julgamentos sociais atribuídos às formas heterogêneas de falar e, conseqüentemente, aos grupos sociais diversos, mesmo que, para a estrutura da língua, a diversidade seja apenas um fato, sem valorações positivas e negativas. Nesse momento, questões relativas ao preconceito linguístico foram retomadas, visto que esse conceito já havia sido discutido em outras aulas.

Passo 3 - Morfossintaxe: atitude, identidade e preconceitos linguísticos

Prosseguindo nossa análise, propomos o exame de usos linguísticos variáveis dentro do domínio da morfossintaxe. Para tanto, são apresentados trechos da música *Capítulo 4, Versículo 3* e algumas questões que, no momento de implementação da proposta, foram discutidas, inicialmente, em grupos de 3–4 pessoas e, posteriormente, debatidas em conjunto com a sala com a mediação da docente.

[...] 60% dos jovens de periferia
Sem antecedentes criminais já sofreram violência policial
A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são
negras
[...]
... Colou dois mano, um acenou pra mim
De jaco de cetim, de tênis, calça jeans
Ei, Brown, sai fora, nem vai, nem cola
Não vale a pena dar ideia nesse tipo aí

[...]
Veja bem, veja bem, e eles são nossos irmãos também
Mas de cocaína e crack, uísque e conhaque
Os mano morre rapidinho, sem lugar de destaque
[...]
... Curtia um Funk, jogava uma bola
Buscava a preta dele no portão da escola
Exemplo pra nós, mó moral, mó lbope
Mas começou a colar com os branquinho do shopping (aí
já era)

Capítulo 4, Versículo 3

(1) *Há marcas de variação linguística morfossintática nessa música? Cite alguns exemplos.*

R: O intuito dessa questão é levantar, juntamente aos alunos, dados de variação de concordância nominal e verbal de número, conforme exemplificado pelas construções a seguir: ‘colou dois mano’; ‘os mano morre rapidinho’; ‘os branquinho do shopping’. Após identificados os casos, é interessante reescrever as sentenças, agora, com a concordância numérica e suscitar a seguinte questão: o significado semântico mudou? Após estabelecido que não, é possível retomar o exemplo da pronúncia de ‘r’, reforçando que, em casos de variação, temos mais de um modo de expressar um mesmo conteúdo semântico. Essa forma pode ser a pronúncia de um som, como vimos no passo 2, o uso ou não de um morfema sufixal flexional de concordância e, consoante a isso, pode ser, ainda, uma sentença inteira como ‘os mano morre rapidinho’. Feito isso, seguimos com a atividade (2).

(2) *No trecho analisado e, mesmo na música completa, a concordância de número é sempre evitada ou há momentos em que ela é realizada?*

R: Identificados os contextos com ausência de concordância de número, os alunos devem examinar os casos nos quais identificamos concordância nominal e verbal de número: ‘60% **dos jovens** de periferia sem **antecedentes criminais** já **sofreram** violência policial’; ‘A cada quatro **pessoas mortas** pela polícia, **três são negras**’; ‘**eles são nossos irmãos** também’. Feito isso, deve ser discutido com os alunos a variabilidade linguística em relação à concordância na fala de um grupo de pessoas e, até mesmo, de um indivíduo particular, indicando a naturalidade de, na fala, observarmos heterogeneidade quanto às formas morfossintáticas. Isso equivale a

dizer que ora a concordância será marcada, ora não será, sendo essa uma característica geral do português que, para além de questões estruturais, envolve também questões sociais — as quais serão discutidas nas próximas atividades.

(3) *Vocês acham que a frase 'os branquinho do shopping' em comparação à frase 'os branquinhos do shopping' possui recepção/julgamento social distinta? Em sua opinião, por que isso ocorre?*

R: Para esta questão, os alunos devem mobilizar conhecimentos sociolinguísticos e pragmático-discursivos, refletindo sobre como as concordâncias nominal e verbal de número são avaliadas socialmente. Estando imersos em uma dada comunidade de fala, os discentes têm alguma consciência sobre a desvalorização de algumas formas linguísticas em detrimento de outras, fato que, certamente, também impacta sua atitude linguística frente a usos que destoam da norma padrão (cf. Soares; Ruiz; Almeida Baronas, 2022). A atitude dos alunos, enquanto falantes de português, diante de diferentes usos do português brasileiro (PB) foi abordada nessa reflexão, sendo postas em discussão as razões de recepções sociais distintas serem atribuídas a sentenças que, semanticamente, produzem o mesmo significado objetivo/literal. Ao tratar a variação linguística social no EM, é interessante, portanto, levantar uma discussão sobre o que os discentes acham sobre determinadas estruturas, como as sentenças formadas sem concordância nominal e verbal.

Para Bourdieu (2008), os falantes notam, aceitam (muitas vezes inconscientemente), avaliam e julgam diferentes comportamentos linguísticos fundamentados nos valores estigmatizados ou bem avaliados social e culturalmente. É por meio desse julgamento, intrinsecamente já enviesado pelos valores e ideologias linguísticas socialmente construídos e com os quais os alunos têm contato direto no meio escolar e além dele, quer por meio da mídia, quer em seus ciclos sociais, que a atitude linguística dos discentes (e também do docente) foi e é construída. Isso significa dizer que, ao produzir seu discurso frente a determinados usos linguísticos, o sujeito o faz a partir de dadas posições ideológicas, as quais são determinadas sócio-historicamente (Orlandi, 2005). Nesse sentido, enquanto seres sociais, os alunos julgam e têm seu modo de falar julgados, demonstrando que não

há sujeito sem ideologia. As formações ideológicas¹¹ são, portanto, um fator importante para moldar a subjetividades dos falantes e, conseqüentemente, sua atitude linguística.

Assumindo que a atitude linguística de um indivíduo é forjada pela confluência de fatores como crenças, conhecimentos, afetos e, por fim, inclinações a comportar-se de um determinado modo diante de um cenário sociolinguístico (Lambert; Lambert, 1968), foram exploradas, a partir das respostas levantadas pelos discentes para a questão (3), as convicções ideológicas que eles trazem em relação à variação, especialmente no caso da concordância de número, uma característica linguística socialmente estigmatizada. Assim, após operar com a forma morfossintática e identificar variação de concordância, os alunos são levados a refletir sobre os significados sociolinguísticos que diferentes estruturas linguísticas (com mesmo conteúdo semântico e diferente forma) recebem, além de ponderarem sobre a razão de isso ocorrer.

Atrelando-se à atitude linguística, esse momento da atividade foi utilizado, ainda, para o debate sobre estereotipagem linguística. A criação de estereótipos linguísticos, isto é, a atribuição de determinados traços linguísticos a um dado falante ou comunidade de fala atua, muitas vezes, como combustível para divisões sociais arbitrárias entre grupos internos e externos, o que, por sua vez, alimenta preconceitos de naturezas diversas, incluindo o preconceito linguístico (Deutschmann; Steinvall, 2020). Isso posto, ao trato da variação linguística social na escola, pode ser incorporada uma discussão sobre os estereótipos implícitos e explícitos subjacentes às percepções dos alunos (e mesmo do docente), frente a realizações como '**antecedentes criminais**', com concordância, e '**colou dois mano**', sem concordância. Quais os estereótipos sociais, suscitados, segundo a visão dos discentes, sobre as produções com ou sem a concordância de número?

Durante a aplicação da atividade nas turmas de 1º ano do EM, alguns estereótipos levantados pelos discentes foram 'ignorante', 'não sabe falar direito', 'não estudou', para os casos sem concordância de número e, 'fala bem', 'inteligente', para os casos com concordância de número. É evidente, nessas respostas, um caso

¹¹ Forças ideológicas de um dado momento histórico e social (Orlandi, 2005).

de estereotipagem linguística, ou seja, a tendência de categorizações e julgamentos baseados sociais a partir de determinados usos linguísticos (Lippi-Green, 2012; Deutschmann; Steinvall, 2020).

De modo a trabalhar com questões de estereotipagem linguística, é possível retomar a atividade (2), demonstrando, em sala de aula, que um mesmo falante realiza as duas formas: ora há concordância de número, ora não há. Caso os estereótipos levantados com base nas formas linguísticas examinadas fossem verdadeiros, poderia um mesmo indivíduo 'falar bem' ao mesmo tempo que 'não sabe falar direito'? Essa questão pode ser uma etapa inicial para levar os alunos a questionarem e, eventualmente, a desconstruírem alguns estereótipos e preconceitos linguísticos, visto que a própria lógica que sustenta estereótipos preconceituosos é frágil e facilmente colocada em xeque.

Ademais, outro fator vinculado ao debate foi a riqueza literária e de significações produzidas no álbum *Sobrevivendo no Inferno*: as turmas foram categóricas ao apontar que, segundo suas palavras, a obra era 'genial' e que, mesmo muitos deles já sendo fãs de Racionais, jamais imaginaram ser possível 'estudar tanta coisa da língua portuguesa com rap', conforme relatado por alguns discentes ao longo da atividade.¹² A valorização, por parte dos alunos, e o reconhecimento da beleza artística de uma obra construída, um registro linguístico que escapa à norma padrão e mantém marcas estigmatizadas de variação linguística são, *per se*, um indício de que estereótipos e preconceitos foram, de algum modo, revistos ao longo das atividades.

(4) *Observe sentenças como as que estão abaixo retiradas do álbum Sobrevivendo no Inferno.*

- 1- Esses papos me incomoda
- 2 - É umas fita que a gente passa e que nunca imagina

¹² Muitos alunos sequer sabiam que *Sobrevivendo no Inferno* já havia sido uma obra requisitada no vestibular da Unicamp. Alguns, inclusive, pensaram que eu estava brincando quando comentei, em um momento anterior à atividade, que estudaríamos Racionais nas próximas aulas - uma atitude reveladora, visto que a indignação e, ao mesmo tempo, surpresa, veio, especificamente, de um aluno que já havia comentado, inúmeras vezes, o quanto era fã do grupo. A proposta didática visou enfatizar, por fim, a representatividade linguística e cultural das salas nas quais as atividades foram desenvolvidas ao mesmo tempo que promovia o questionamento de alguns concepções preconceituosas sobre variação linguística.

- 3- Dente tudo zuado, bolso sem nenhum conto
- 4- No fundo do poço, mó flagrante no bolso
- 5- Exemplo pra nós, mó moral, mó lbope

a. *Como essas frases ficariam na norma padrão e em uma situação formal de fala?*

R: Para responder a essa questão, deve haver familiaridade da turma com o conceito de norma padrão. Retomando a discussão colocada em evidência na questão anterior, é interessante evidenciar que a norma padrão equivale a um conjunto de regras gramaticais, que também podem contemplar o vocabulário, que são institucionalmente estabelecidas como referência para a comunicação formal (oral e, principalmente, escrita), sendo utilizada, também com graus de variabilidade, em situações acadêmicas, profissionais, oficiais e em meios de comunicação de massa. Desse modo, ao transformar as orações, os alunos devem operar com uma série de conhecimentos socio e metalinguísticos. Assim, para além do reconhecimento da existência de uma norma padrão, a qual norteará as alterações estruturais realizadas, os discentes devem operar conscientemente com conhecimentos linguísticos estruturais de ordem morfossintática e lexical para atribuir concordância de número e alterar o vocabulário da música por um sinônimo quando assim julgarem necessário.

b. *Ao serem modificadas, o que aconteceria com a música? O sentido do texto é mantido?*

R: Para responder a essa questão, os discentes, muitos dos quais são fãs de Racionais, cantaram os trechos com as transformações por eles propostas. “O que acontece com a música? Ela continua com a mesma potência? A crítica social da música é mantida?” Essas perguntas realizadas pela docente visaram suscitar a reflexão pragmática-discursiva sobre os sentidos construídos no texto por meio da variação linguística, especialmente frente à manutenção de traços de variação não-padrão. À vista dessas questões, a turma notou que, ao ser passada para a norma padrão, o resultado obtido ‘nem parecia Racionais’ — uma resposta coletiva que atuou como gancho para discutirmos identidade linguística.

A esse respeito, Oushiro (2019) ressalta que identidades são também construídas a partir da variação linguística. Na obra *Sobrevivendo no Inferno*, o uso de uma determinada variedade linguística tem como propósito reafirmar a

construção identitária multifacetada e plural do grupo musical Racionais, bem como dos agentes que protagonizam as narrativas propostas no álbum. A identidade linguística assumida em *Sobrevivendo no Inferno* está, portanto, intimamente, mas não apenas, relacionada à comunidade e aos contextos histórico, social, cultural e religioso a que os agentes, também considerados em sua individualidade, pertencem. Identidade é, portanto, uma noção múltipla e fluida atravessada por diferentes marcadores sociais, incluindo o discurso, sobre os quais o indivíduo não exerce controle absoluto (Oushiro, 2019).

Nesse sentido, quando os alunos notam que, ao mudar a norma linguística utilizada nas canções, o resultado são frases com o mesmo sentido semântico, porém com sentidos pragmático-discursivos e sociolinguísticos completamente diferentes, o que descaracterizaria, de algum modo, o grupo Racionais e o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, os discentes demonstram compreender: (i) o funcionamento discursivo da variação linguística em sua relação com o gênero textual analisado e com os sentidos construídos na obra; e (ii) o papel na variação linguística para a construção de uma dada identidade individual e/ou coletiva e, até mesmo, artística.

Por fim, para encerrar a reflexão sobre identidade e variação linguística, a turma pode ser instigada a ponderar sobre a relação entre o seu modo de falar e a construção de suas identidades coletiva e individual.¹³

Passo 4 — É hora de escrever

Para encerrar a proposta, foram requisitadas duas produções escritas distintas. A primeira, chamada 'Diário de um Etequiano', correspondia à produção de

¹³ Em relação à identidade coletiva, durante as aulas, contemplamos as variações linguísticas comuns notadas na variedade falada pela sala enquanto grupo de sujeitos de mesma faixa etária pertencentes a uma mesma comunidade linguística. Já em relação à identidade subjetiva, discutimos quais eram as diferenças linguísticas observadas a nível individual e se eles podiam relacionar tais características linguísticas à sua identidade e a fatores sociais. Quatro aspectos fortemente relatados por eles como constitutivos de identidade e, conseqüentemente, de seu modo de falar, foram: sexualidade, gênero, religiosidade e contato linguístico dialetal (especialmente em casos de discentes filhos de pais nordestinos). Por fim, os alunos também apontaram as interseccionalidades que eles notavam entre todos esses fatores na constituição de seu modo de falar e, além disso, em sua identidade enquanto sujeitos individuais e coletivos.

um texto informal, em verso ou em prosa, que representasse a escola e exprimisse a subjetividade dos discentes enquanto indivíduos. Assim sendo, o cotidiano dos alunos na escola deveria ser relatado em um texto individual, de modo que questões identitárias ficassem evidentes. Os discentes estavam livres para usar a variedade linguística com que se sentissem representados e explorar a criatividade por meio da escrita, usando rimas, onomatopeias, gírias, etc. Juntamente à liberdade de criação da atividade, foi ressaltado que o texto deveria estar coeso, coerente e claro ao leitor. A segunda produção, por sua vez, denominada 'Demanda dos estudantes', correspondia a uma carta dirigida à direção da escola requisitando algumas melhorias para o cotidiano escolar. Para tanto, o texto deveria ser formal, ter como parâmetro a norma padrão da língua portuguesa e, para cada demanda levantada, deveria ser apresentada uma argumentação que justificasse e visasse o convencimento do diretor acerca da reivindicação apontada.

Considerações finais

Um dos objetivos centrais das aulas de língua portuguesa é o reconhecimento das variedades do português, as quais devem ser vivenciadas “como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas”, agindo, desse modo, “no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 490). Guiadas por esses propósitos, as atividades apresentadas ao longo deste artigo constituíram uma proposta didática para o trabalho com variação linguística no EM. Visamos, desse modo, contribuir com a *práxis* docente inicial e continuada de professores de língua portuguesa a partir de sugestões para o trato da variação linguística em conjunto com reflexões de natureza gramatical e discursiva. Com base no álbum *Sobrevivendo no Inferno* dos Racionais MC's (1997) e dentro de uma perspectiva linguística interdisciplinar, utilizamos, assim, um arcabouço teórico que explora três níveis ou tipos de consciência linguística: sistêmico-formal (Saussure, 2006; Hjelmslev, 1975; Chomsky, 2005); pragmático-discursivo (Orlandi, 2005); e sociolinguístico (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]; Oushiro, 2019). A partir dessa escolha metodológica que integra três concepções distintas de linguagem, contemplamos a língua, dentro da sala de aula, como um objeto multifacetado, cuja

complexidade e diversidade se manifestam de modo integral.

Referências

- AUSTIN, J. *How to do things with words*. Harvard University Press, 1962.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *Nós chegemuna escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. EDUSP, São Paulo, 2008.
- BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING,, R. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.
- CHOMSKY, N. Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, v. 36, p. 1-22, 2005. DOI: 10.1162/0024389052993655.
- DEUTSCHMANN, M.; STEINVALL, A. Combatting Linguistic Stereotyping and Prejudice by Evoking Stereotypes. *Open Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 651-671, 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0036>. Acesso em: 23 out.2023.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática? In: POSSENTI, Sírio. (org). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, p. 31-101, 2006.
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LAMBERT, W.; LAMBERT, W. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- LIPPI-GREEN, R. *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. London: Routledge, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Recife:UFPE, 1983.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. *Se liga nas Linguagens – Português*. Editora Moderna, PNLD, 2021.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

OUSHIRO, L. Conceitos de identidade e métodos para seu estudo na sociolinguística. *Estudos linguísticos e literários*. Salvador, n.62, p. 304-325, 2019. DOI:10.9771/ell.v0i63.33777. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/33777>. Acesso em: 23 out. 2023.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA, J.C. Rap, a trilha sonora do gueto: um discurso musical no combate ao racismo, violências e violações aos direitos humanos na periferia. In *Proceedings of the 1st. Colóquio Internacional Culturas Jovens Afro-Brasil América: Encontros e Desencontros Anais do Primeiro Colóquio Internacional Culturas Jovens Afro-Brasil América: Encontros e Desencontros*, 2012, São Paulo (SP) [online]. 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000132012000100020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2023.

RACIONAIS Mc's. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOARES, P. R. R.; RUIZ, S. . H. de F.; DE ALMEIDA BARONAS, J. E. Crenças e atitudes linguísticas de alunos do 5º ano: ensino de língua portuguesa e variação linguística. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 3, p. 46–66, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n3p46-66. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46664>. Acesso em: 23 out. 2023.

TESCARI NETO, A.; PEREIRA, G. Julgamentos de gramaticalidade na pesquisa, no ensino e na extensão: popularizando a metodologia da análise gerativa na formação (continuada) de professores. *Revista Internacional de Extensão da UNICAMP*, Campinas, SP, v. 2, n. 00, p. e021003, 2021. DOI: 10.20396/ijocce.v2i00.14031. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ijocce/article/view/14031>. Acesso em: 23 out. 2023.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2006[1968].

Recebido em: 26 out. 2023.

Aprovado em: 21 nov. 2023.

Revisor de língua portuguesa: João Pedro Buzinello Michelato

Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus

Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



A variação linguística na formação e na prática de comunicadores de rádio e outras mídias

Linguistic variation in the training and practice of radio and other media communicators

Variación lingüística en la formación y práctica de los comunicadores de radio y otros medios

Ana Paula Marques Barbosa¹

 0000-0002-5671-688X

Elisa Battisti²

 0000-0002-6701-4218

RESUMO: O artigo, fundamentado na ideia de que a variação linguística oferece recursos para a construção de estilos de persona contextualizados conforme as identidades dos interlocutores e objetivos das atividades realizadas (Coupland, 2007), examina qualitativamente dados de fala de uma locutora de rádio e um programa de disciplina oferecida em um curso de formação de locutores. A análise dos dados revela variação linguística na fala da locutora, mobilizada na construção de diferentes personas. Já a análise do programa da disciplina mostra a exclusividade das práticas da fala neutralizada no treino de locução. Os resultados das análises sugerem a necessidade de abordar, na formação dos locutores, tanto a linguagem padrão da fala neutralizada como a fala com variação, centrada no tipo de atividade e nos diferentes propósitos da comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística, Rádio, Educação profissional.

ABSTRACT: The article, based on the idea that linguistic variation offers resources for the construction of contextualized persona styles according to the identities of the interlocutors and objectives of the activities performed (Coupland, 2007), qualitatively examines speech data from a radio announcer and a discipline offered in a speaker training course. Data analysis reveals linguistic variation in the speech of the speaker, mobilized in the construction of different personas. The analysis of the discipline shows the exclusivity of practices of neutralized speech in the speaker training. The results of the analyzes suggest the need to address, in the formation of speakers, both the standard language of neutralized speech and the speech with variation, centered on the type of activity and the different purposes of communication.

¹ Fonoaudióloga. Doutoranda e Mestre em Letras – Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). apaulambarbosa@gmail.com

² Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária e Programa de Pós-Graduação em Letras, Área Estudos da Linguagem, Instituto de Letras, UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Pesquisadora 1B do CNPq. battisti.elisa@gmail.com

KEYWORDS: Linguistic variation; Radio; Professional education.

RESUMEN: El artículo, basado en la idea de que la variación lingüística ofrece recursos para la construcción de estilos de persona contextualizados de acuerdo con las identidades de los interlocutores y objetivos de las actividades realizadas (Coupland, 2007), examina cualitativamente los datos del habla de una locutora de radio por intermedio de una disciplina ofrecida en un curso de capacitación de locutores. El análisis de datos revela la variación lingüística en el discurso de la locutora, movilizado en la construcción de sus diferentes personajes. El análisis del programa de la disciplina ya muestra la exclusividad de las prácticas del discurso neutralizado en la capacitación de locutores. Los resultados de los análisis sugieren la necesidad de abordar, en la formación de locutores, tanto el lenguaje estándar del habla neutralizada como el habla con variación, centrado en el tipo de actividad y los diferentes propósitos de la comunicación.

PALABRAS CLAVE: Variación lingüística; Radio; Enseñanza profesional.

Introdução

Este artigo aborda a variação linguística na fala de comunicadores de rádio e outras mídias. Traz resultados de uma pesquisa sobre variação no português de uma locutora de rádio em diferentes atividades de comunicação (Barbosa, 2022), para, a partir deles, discutir experiências didáticas possíveis envolvendo variação linguística na formação de locutores. O objetivo do artigo é mostrar que, embora os cursos de formação de locutores tradicionalmente promovam atividades de “neutralização de sotaques” (Ferraretto, 2001, 2002, 2014), isto é, treinos de expressão oral voltados a neutralizar traços de fala resultantes de variação, essa neutralização nem sempre se efetiva na fala dos comunicadores. Variáveis linguísticas³ são recursos mobilizados pelos comunicadores para a construção de estilos de persona em práticas profissionais por eles realizadas (Coupland, 2007). Isso justifica o que se propõe aqui: incluir a apreciação crítica e o exercício da variação linguística nos programas de formação de comunicadores em diferentes mídias, sem abrir mão dos treinos de neutralização de sotaques, tradicionalmente realizados.

³ Neste artigo, usam-se os termos *variação*, *variável* e *variante linguística* conforme a sociolinguística variacionista laboviana (Labov, 1972, 1994, 2001, 2010), definidos em publicações brasileiras como a de Mollica (2003, p.11): “A variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes [...] que configuram uma variável [...] A concordância entre o verbo e o sujeito, por exemplo, é uma variável linguística (ou um fenômeno variável), pois se realiza através de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca de concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância”.

As mídias tradicionais como rádio e televisão, instituídas por outorga pública, sujeitam-se a leis e políticas nacionais.⁴ Embora a legislação não contemple modelos de fala a serem seguidos, as emissoras observam as normas da gramática tradicional especialmente em práticas de comunicação baseadas em textos escritos, como na apresentação de noticiários, na veiculação de anúncios e conteúdos informativos (Cabello, 1995). Ao mesmo tempo, segundo dados do IPHAN⁵, o Brasil conta atualmente com cerca de 250 línguas, além do português e suas variedades. Em tal situação, observa-se variação linguística nas manifestações em português, correlacionada a aspectos sociais – etários, regionais/culturais, estilísticos/estéticos, entre outros – e gramaticais, internos à própria língua. Acresce-se a esse quadro o fato de, a partir da pandemia de 2020, a comunicação oral ter-se democratizado na *internet* e plataformas digitais: tanto comunicadores profissionais quanto não profissionais produzem conteúdos e divulgam informações, dando lugar a traços linguísticos que até pouco tempo se buscava neutralizar nas transmissões das mídias tradicionais.

Nessa disputa de espaço entre a fala tradicional profissional, pautada pelas normas da gramática tradicional, e o vernáculo, em que a variação linguística se instancia, encontram-se os cursos de formação de locutores. Se, por um lado, o investimento de tais cursos em usos linguísticos orientados pelas normas da gramática tradicional justifica-se pela necessidade de revestir a fala dos comunicadores de formalidade e, assim, legitimar a informação veiculada (Bourdieu, 2008), por outro lado, as demandas que se imporão aos futuros profissionais, de conectarem-se com a audiência e de alcançarem os propósitos das diferentes atividades de comunicação, conclamam a abrir espaço para a variação linguística em sua formação. Além disso, embora os cursos busquem homogeneizar a fala de locutores e comunicadores, neutralizando, por exemplo, as variantes características

⁴ Lei Nº 4117, de 27 de Agosto de 1962: Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações. “Capítulo 2 Art. 4º Para os efeitos desta lei, constituem serviços de telecomunicações a transmissão, emissão ou recepção de símbolos, caracteres, sinais, escritos, imagens, sons ou informações de qualquer natureza, por fio, rádio, eletricidade, meios óticos ou qualquer outro processo eletromagnético.” Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4117Compilada.htm Acesso em: 25 out. 2023.

⁵ IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Diversidade Linguística** - No Brasil, são faladas mais de 250 línguas. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl> Acesso em: 10 out. 2023.

de certos sotaques, resultantes de fenômenos fonético-fonológicos variáveis, esbarram no fato incontornável de que, na realização de qualquer língua natural, a variação está presente: “... as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto do passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo” (Labov, 2008 [1972], p.21), produzindo fenômenos variáveis que poderão resultar em mudança linguística com o passar do tempo.

A disciplina e o comprometimento necessários com tarefas que preparem os alunos para o mercado de trabalho são mandatórios em escolas profissionalizantes. Para os comunicadores profissionais, há exigência do curso de formação de locutores. Esses necessitam ter seu registro profissional certificado pela Delegacia Regional do Trabalho (DRT) para que possam atuar em mídias de concessão e outorga pública tradicionais. O mesmo não ocorre com usuários de mídias digitais que, por exemplo, promovem *lives* (transmissões ao vivo via internet), produzem *podcasts* (programas de áudio gravados), *videoposts* (divulgação de conteúdo de interesse público ou privado em vídeo via redes sociais), gerando um conflito entre o que a escola profissionalizante ensina e as atuais práticas midiáticas aceitas pelo público.

Vêm daí os questionamentos e propostas contidos neste artigo. Por que as escolas de formação de locutores resistem à diversidade linguística dos alunos, persistindo exclusivamente na neutralização de sotaques na formação de locutores profissionais, quando sabemos que não existe fala sem variação linguística? Com o avanço da abrangência da *internet* e a difusão de modos de expressão vernaculares, por que suprimir, no ensino profissionalizante, as variações linguísticas?

Para responder a essas questões, este trabalho propõe-se (a) a analisar a variação linguística na locução de rádio, bem como alguns estilos linguísticos com ela construídos nas mídias tradicionais, em decorrência de atividades realizadas nas mídias; (b) abordar o ensino de língua na formação profissional de locutores, bem como o preconceito linguístico que pode acompanhar algumas práticas nesse âmbito; (c) discutir formas de implementar novas práticas de ensino nessa

formação, mais alinhadas às falas dos alunos e às demandas dos futuros profissionais.

Fundamentação

A variação linguística, observada na fala cotidiana como diferentes formas de dizer o mesmo – *c[o]mer::c[u]mer, tu sabes::você sabe, as coisas::as coisaØ* em português, por exemplo – correlaciona-se a fatores sociais e linguísticos (posição da sílaba na palavra e no enunciado, tonicidade, fones precedentes e seguintes, e assim por diante), conforme Labov (2008 [1972]). Usar certas variantes nas práticas sociais cotidianas, em atividades profissionais ou não profissionais, contribui para a construção de estilos de persona (Coupland, 2007) e para a projeção de identidades em falares percebidos como, por exemplo, jovem, masculino, folclórico, técnico etc. Tal processo de estilização (Coupland, 2001), por seu turno, é socialmente sustentado (Eckert; Rickford, 2001), isto é, leva em conta os participantes da interação ou audiência (Bell, 2001), nas diversas situações sociais em que os padrões de fala e os diversos modos de comunicar estão sujeitos a imposições e julgamentos linguísticos, a depender do próprio *status* do falante (Bourdieu, 1991, 1997, 2007, 2008). No rádio e outras mídias, além dos participantes imediatos (coapresentadores de programas, entrevistados, ouvintes/seguidores que interagem com os comunicadores), há o público pretendido, que acrescenta uma camada de expectativas sobre os usos da linguagem quanto à sua adequação face aos objetivos da comunicação. A estilização da linguagem na fala pública, como a que ocorre no rádio e outras mídias, instancia o que Coupland (2007) denomina *high performance* (alto desempenho) (Coupland, 2007, p.146, tradução nossa).

Estudos (Barbosa, 2021, Battisti; Barbosa, 2021) mostram haver o uso de variantes não padrão⁶ nas práticas do rádio em emissoras do Rio Grande do Sul,

⁶ Barbosa (2021) e Battisti; Barbosa (2021) observaram, por exemplo, a variante vernacular *tu falou*, em vez *tu falaste*, nas práticas de rádio por elas analisadas. Assim, embora variantes não padrão como essa possam ser desprestigiadas e consideradas inadequadas às práticas de rádio em cursos de formação de locutores, elas estão presentes no exercício da profissão.

para informação ou entretenimento. Os locutores empregam variantes linguísticas para compor personas ligadas a culturas locais, como a do apresentador Chucrute (Battisti; Barbosa, 2021), que emprega traços transferidos ao português de uma língua de imigração, o hunsrückisch, como a realização de tepe alveolar (r-fraco) em contexto de vibrante múltipla alveolar ou suas variantes (r-forte) – *co[r]edor::co[r]edor, [r]ua::[r]ua*. A depender do interlocutor imediato, tal apresentador pode inclusive promover *code-switching* (alternância de código) entre o português e o hunsrückisch, sem que isso comprometa os índices de audiência, muito antes pelo contrário.

Barbosa (2022) examinou, em dados de fala de uma comunicadora de rádio de Porto Alegre, o uso de variantes de certas variáveis linguísticas do português observadas nessa comunidade e outras sul-riograndenses, conforme descrito na literatura (Battisti; Oliveira, 2014, Rockenbach; Battisti, 2021, Koch; Klassmann; Altenhofen, 2002, Bisol; Battisti, 2014, Battisti, 2013, Moras, 2017, Silveira, 2019, Cabreira, 1996, Scherre; Yacovenco, 2011, Zilles; Maya; Silva, 2000): *ingliding* de vogais tônicas (*né* [ˈnɛɐ̃], IBOPE [iˈbɔɐ̃pɛɪ]). São elas: realização de /R/ em coda silábica como vibrante alveolar, tepe alveolar ou apagamento (*mulhe[r]~mulhe[Ø]*, *po[r]que ~ po[Ø]que, dirigi[r] ~ dirigi[Ø]*), alçamento das vogais médias /e, o/ em sílabas átonas, em sílabas átonas finais (*doce~doci, novo~novu*) e em sílabas pretônicas, por harmonização vocálica (*domingo~dumingo*), alçamento sem motivação aparente (*comer~cumer, senhor~sinhor*), elevação da vogal E inicial e diante de /S/ e /N/ em coda silábica (*estranho~istranho, emprego~imprego*), elevação de /e/ em sílaba DES- em posição inicial de palavra (*desmaio~dismaio*), palatalização regressiva de /t, d/ (*tijolo~tjijolo, dinheiro~džinheiro, ponte~pontʃi, cidade~cidadʒi*), vocalização da lateral em coda silábica como em *ca[w]da* (calda) e *so[w]to* (solto), monotongação de /ej/ (*peixe~pexe*), /aj/ (*caixa~caxa*) e /ow/ (*pouco~poco*), a variação *tu~você* na expressão de segunda pessoa de singular (*tu sabe~você sabe*), variação na expressão de primeira pessoa de plural *nós~a gente* (*nós sabemos~a gente sabe*).

Além das variáveis linguísticas, traços paralinguísticos podem ser mobilizados na estilização da fala: o *vocal fry* (crepitação presente na voz, cuja frequência

fundamental média gira em torno de $F_0 = 73.10$ Hz, com desvio padrão de 6.7 (Oliveira et al., 2015.), o *pitch* (frequência fundamental do som vocal, sendo definido pelas características físicas das ondas como grave (*low*) ou agudo (*high*) e medido em Hertz) e a entonação (contornos melódicos percebidos como: asserção, questão total, ordem, desafio, pedido, sugestão, questão parcial e exclamação, de acordo com Miranda, 2015).

Veremos, nos dados examinados neste artigo, que as variáveis linguísticas e traços paralinguísticos são usadas para compor estilos diferenciados de fala conformes aos cinco gêneros radiofônicos existentes (Barbosa Filho, 2009) – entrevista, comunicado (informação), entretenimento, chamada publicitária (*teaser*), comercial – e aos papéis desempenhados pelo locutor, além dos temas tratados, veículo de transmissão, objetivos do locutor e presença (ou não) de interlocutores.

As escolas de formação de locutores, paradoxalmente, dão prioridade à expressão conforme as normas da gramática tradicional na instrução das práticas linguísticas profissionais, o que eventualmente demanda a intervenção fonoaudiológica para adequar o locutor aos modelos de fala conformes às normas da gramática tradicional, produzindo uma fala alinhada à norma-padrão (Barbosa, 2022) e seguida pelas grandes mídias (Kyrillos; Feijó, 2005, Ferraretto, 2001).

Metodologia

Duas análises são realizadas, ambas qualitativas.

A primeira análise retoma dados de Barbosa (2022). São excertos de fala pública no rádio. Analisam-se três excertos produzidos por uma locutora de rádio nascida e radicada na cidade de Porto Alegre. Ela tem mais de 40 anos, é jornalista premiada e foi a primeira mulher a apresentar um tradicional noticiário de uma emissora local. Os excertos foram transcritos de acordo com Ostermann (2012), que se baseou nas normas de Jefferson (1984), traduzidas e adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005):

Quadro 1 – Convenções de transcrição de Ostermann (2012, p. 40)

[texto]	Falas sobrepostas
=	Fala colada
(.)	Micropausa
,	Entonação contínua
.	Entonação ponto final
?	Entonação pergunta
-	Interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>texto<	Fala mais rápida
<texto>	Fala mais lenta
°texto°	Fala com volume mais baixo
TEXTO	Fala com volume mais alto
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
XXXX	Texto inaudível
((texto))	Comentários da transcritora
@@	Risada
↓	Entonação descendente
↑	Entonação ascendente

Fonte: Barbosa (2022, p.47)

Usam-se, na transcrição dos dados, símbolos fonéticos do Alfabeto Fonético Internacional⁷ apenas no registro de fones relevantes, mesmo que não entre colchetes, como se esperaria em transcrições fonéticas, já que colchetes são empregados para transcrever falas sobrepostas. Além disso, usa-se o símbolo ∅ para indicar apagamento de fones.

Os dados ilustram diferentes estilos de persona construídos pela comunicadora em programas de infotainment⁸, nos papéis de entrevistadora, entrevistada, bem como na locução de anúncio comercial, na divulgação de evento e na promoção de programação das emissoras analisadas. Segue-se Coupland (2007) na análise da estilização da fala, considerando um ou mais dos cinco processos de contextualização de personas: *targeting* (atribuição de identidades aos outros), *framing* (enquadramento da própria identidade relativamente à dos outros), *voicing* (citação ou reconstrução das palavras de outras pessoas), *keying* (espírito ou tom da identidade projetada) e *loading* (nível de investimento do falante na identidade negociada).

⁷ Disponível em:

https://www.internationalphoneticassociation.org/IPAcharts/inter_chart_2018/IPA_2018.html Acesso em: 24 out. 2023.

⁸ Gênero de programação midiática com o propósito de transmitir músicas e informações.

A segunda análise sustentará a proposta de abordagem da variação linguística nas práticas de ensino voltadas à formação de locutores de rádio. Examinaremos, brevemente, a proposta da disciplina *Técnicas e Exercícios para o Locutor* da escola e-Tec Educacional, de Porto Alegre. Discorreremos sobre as atividades que se vêm realizando nessa disciplina, na referida escola. A partir disso e considerando-se o observado nos três excertos, proporemos, em linhas gerais, abordagens didáticas que acrescentem a conscientização e o exercício da variação linguística na fala do rádio nas diferentes atividades de comunicação tradicionalmente realizadas e previstas em escolas de formação de locutores, como a examinada no presente trabalho.

Análises

Na primeira análise, a comunicadora de rádio em questão é identificada como L1 (Locutora 1) nos dados transcritos. Os três excertos evidenciam não só a presença de variantes porto-alegrenses na fala de L1 e seus interlocutores, mas também o fato de diferentes combinações de variantes serem mobilizadas na construção de personas.

No excerto 1, ela atua como coapresentadora de um programa de rádio apresentado por um colega portoalegrense, aqui identificado como L3 (Locutor 3). O entrevistado, L4 (Locutor 4), é um ator carioca bastante conhecido do público por ser de uma emissora líder de audiência nacional de novelas. Nesse dado, é possível observar que a fala da locutora, quando em transmissão ao vivo via rádio, sofre adequação (linha 11), alinhando-se ao português padrão (Faraco, 2008). Entretanto, durante os intervalos em interação com o convidado, em momentos de menor monitoramento, sua fala apresenta mais variantes características da fala porto-alegrense (linhas 01, 06, 10).

Excerto 1:

01	L1:	tá:, agora=a=gentji- agora=a=gentji fa:z ((vogais abertas, prolonga))
02		a gentji tem um ingressu intão? ((busca confirmação))

03	L3:	dois (.) paris ((pares))
04	L1:	dois paris?
05	L4:	i, i, u quê qui u cara tem qui fazeØ?
06	L1:	vamuØ invent↑a:Ø! ((vogais abertas, prolonga))
07	L4:	eu voØ propôr um d̥isafiw intão
08	L3:	↓é↑: pod̥zi seØ intão, quando tu vowtaØ
09	L4:	a gent̥fi faz um:- sor[teia, pod̥zi seØ, nê?]
10	L1:	[issu, pod̥zi se:vØ] ((<i>ingliding</i> , é avisada))
11	L1:	A:l a gent̥fi não pod̥zi d̥zizeØ a resposta! ((tom monitorado/ <i>pitch</i> grave))
12	L4:	u cara vai liga pra cá?
13	L1:	u cara (.) não, não, manda pru nossu wats
14	L4:	manda pelu [wats ap?]
15	L1:	[manda pelu] wats ap ((olha e aponta para a câmera))
16		Ó! quem tá ligadu au vivu já ↑tá sa:be:ndu ((segue tom monitorado))
17		vai teØ promoçãw nu próximo [blo:cu intão]
18	L4:	[daqui=a=pocu]
19	L1:	daqui=a=poquinho, t̥fiagu Lacerda ((aponta e olha para L4))
20		t̥fiagu qui tá bolandu a promoçãw, né? ((sem <i>ingliding</i>))
21		não sei u quê qui vem aí @@@ ((pitch agravado, vogais fechadas))
22	L4:	tem aud̥ziência boa u pessuaw onlaini? ((<i>online</i>))
23	L1:	te↓:m: te↓:m:

Fonte: Barbosa, 2022 p. 83-84

No excerto 1, a conversa de L1 com L4 ocorre nos bastidores, durante o intervalo do programa. L1 não monitora a fala e usa traços porto-alegrenses como *ingliding*, por exemplo (linhas 01, 06, 10). Entretanto, quando L1 é avisada de que a conversa ainda estava sendo transmitida via redes sociais, ela altera imediatamente o tom de voz para mais grave e volta a neutralizar traços identitários de fala, novamente dando corpo à persona apresentadora-entrevistadora. Quando L1 inicia a conversa com L4, definindo com o convidado como será feito o sorteio de ingressos, apresenta fala com *pitch* menos grave e *inglidings* e prolongamentos característicos da fala identitária porto-alegrense, como em “tá” e “faz” (excerto 1 linha 01). A entrevistadora produz *ingliding* em “ser” (excerto 1, linha 10) e, após ser avisada sobre a continuidade da transmissão (excerto 1, linha 11), dirige-se para a câmera com tom de voz sóbrio, *pitch* agravado, sem *ingliding* na fala, conforme o

excerto 1, linha 20. O marcador “né”, aí produzido, não apresenta *ingliding*, mesmo sendo um item que, em posição final de enunciado, favoreceria o processo.

No excerto 2, em contraste com a neutralização promovida ao vivo na persona apresentadora-entrevistadora (excerto 1), L1 constrói um estilo de fala espontânea/menos monitorada quando é a entrevistada. L1 relata seu início no rádio, momento onde produz /R/ vibrante (excerto 2, linha 04) em referência à fala tradicional do rádio. Contudo, é possível observar que a fala da comunicadora é permeada por prolongamentos, *inglidings*, *pitch* menos grave e omissão de /R/ final em verbos no infinitivo (excerto 2 linhas 09 e 30), características da fala vernacular porto-alegrense.

Excerto 2:

01 L1: foi- ε, ε muito locu assim
 02 quandu eu tava nessa época
 03 não †fjinha‡ essa djimensão <nε=Rodrigu>
 04 não awMEJAva fazer ar ((R vibrante))
 05 istar nu ar >nu mi-< nε
 06 não †jlnha essa pretensão
 07 u qui eu quiria era aquilu=
 08 purqui eu sempri fui muito apaixonada pur textu também
 09 intão sempri gostei muito dji iscreveØ
 10 a minha ambição
 11 era fazeØ: †nufj‡cia
 12 pra pessoa ler u meu textu ((R vibrante))
 13 eu lembru qui u Fetter- Alexandri Fetter ((coordenador de rádio da RBS))
 14 na primeira paSSAgem deli pela=Atlântjda
 15 eu já isTava lá nεε
 16 intão eu fiz um textu, uma nufjcia qualquer=
 17 não lembru mais quau εere
 18 i eu intreguei pra eli assim=
 19 Fetter eu achu qui essi é u meLHOR TEXtu qui eu já fiz na minha VIDA!
 20 aí eli leu Bah, Dedê, maravilhosu, lindu teu textu não sei u quê, tá-
 21 i eu fiquei ali in†canta:‡da ovindu eli falaØ
 22 i=eli=djissi ((estala dedos)) vamu! ((estala dedos))
 23 daqui meia hora tem otru textu! tu tem qui pro:du†ziØ [MAIS!]

24	L2:		[vida qui segui]
25	L1:		[ɛ:ɐ=]
26		intão ali eu intendʒi qui TEXTu, gentʃi	
27		é lindu é maravilhosu, mas tu tem qui teØ uma produÇÃo [contí:nua,]	
28	L2:		[é um depois=
29		=qui termina já tem oØtru]	
30	L1:	[é: depois qui foi pru a:r] vira póe , pv: ((onomatopeia)), pru oØtru nɛɛ	
31		foi ali qui=eu in↑tendʒi ↓qui é u rádʒiu qui eu queru	

Fonte: Barbosa, 2022 p. 64-65

O relato de L1 no excerto 3 ocorre ainda na persona entrevistada. No estilo de fala menos monitorada, observam-se várias ocorrências de variáveis características do vernáculo porto-alegrense: *ingliding* de vogais tônicas, monotongações, apagamentos de /R/ de infinitivo, elevação das vogais médias pretônicas, palatalização de /t, d/. O conteúdo do excerto 3, por seu turno, é coerente com a ideia de que, eventualmente, sua performance no rádio busque não destoar de um padrão masculino no rádio, já que o rádio é um espaço tradicionalmente ocupado por profissionais desse gênero. Isso fica claro quando a locutora nomeia os comunicadores conhecidos do rádio regional que a introduziram nessa área e o porquê de o terem feito. L1 explica que sua voz (excerto 3, linhas 14 e 15) foi o que chamou a atenção dos comunicadores mais experientes, que a consideravam bonita. Esses foram seus treinadores de locução (excerto 3, linhas 33 a 37), baseados mais em práticas usuais (tácitas) do que em um ensino formal.

Excerto 3:

01	L1:	na centu-i-dois FM
02		na Itapeeme néɛ ((<i>ingliding</i>))
03		intão eu entrei pela=A↑tlântʃi↓da comu istagiáriɛ
04		passei pur=essi projetu
05		i a partʃir dessis seis mesis intão fazendue : ((<i>ingliding</i>))
06		a cada mês uma rádʒiu
07		mi ʒirecionaram pra centu=i=dois FM ((<i>inspira</i>))
08		lá incontrei Juliu Fãrst- né:
09		qui era u cordenador na épua= er=u :

10 cordenador da rád̥ziu juntu com Tadeu Mawte ((inspira))
 11 fazendo também a part̥fi d̥zi produ̥çḁ̃o
 12 sempri part̥fi d̥zi produçãõ
 13 um d̥zi=u=Juliu mi olha i d̥ziz=assim:
 14 ((agrava levemente)) tu tem uma voz **buniete**, ((*ingliding*))
 15 tu deveria pensaØ im fazeØ **microfoenie** ((*ingliding*))
 16 eu d̥zigu ((leve sussurro)) <bem cḁpḁz: Juliu>
 17 nã:u, nã:u @heu ↑NUN↓ce **nœ** ((inspira))
 18 aí eli=d̥ziss=assim=↑não
 19 vamus começaØ a insaiaØ i testaØ isso ((inspira))
 20 foi quando, i aí eu so muito ↑GRA↓te **nœ** =
 21 =às pessoas qui passaram pelu meu caminhu=
 22 =i cont̥finuam **nœ** ã: essa caminhada cumigu
 23 purque:, eu acred̥zitu qui t̥jivi pessoas
 24 muito in↑CRÍ↓veis <assim>
 25 comu professoris, **nœ** ã:, ((inspira))
 26 ↑PA↓ulu Mo↑ree↓re, Juliu Fãrst,
 27 Tadeu Mawta, u própriu Fetter né
 28 elis iam pra is↑tú̥d̥zi↓u cumigu
 29 inquantu elis tinham horáriu vagu
 30 imagina, eu istagiária recé:m: iniciando ali numa facuwdad̥zi, ã:,
 31 indu pra istúdiu cum=essis **caras** qui já eram CONSa↑gradus=
 32 nu meu du intretenimentue ((inspira))
 33 eli=d̥zizi=assim=↓tá ↑lê es↓si texto
 34 i eu lia toda t̥jimida=nervoesa=tremendu
 35 não- lê d̥zi novu ((interpreta o interlocutor))
 36 agora põe mais vibrḁçḁ̃o,
 37 põe mais sorrisu, põe mais=isso=intão,
 38 issu=issu: facuwdad̥zi nenhuma t̥ji dá **nœ**
 39 **ess=iscola** qui=eu fiz i qui:
 40 as pessoas t̥ji↑rav↓am u seu ↑tem↓pu d̥zi trabalhu
 41 para istar co↑mi↓gu, **nœ**
 42 intão foi muito=muito inriquØcedor pra mim

Fonte: Barbosa, 2022 p. 68-69

É importante destacar que, diferentemente do ocorrido com L1, que não frequentou uma escola de formação de locutores (uma vez que sua graduação em

Jornalismo a habilita à locução), as práticas de locução podem ser aprendidas em escolas especializadas, porém em um nível técnico. No excerto 3 (linha 38), a comunicadora deixa claro que, em sua formação em Jornalismo, houve uma lacuna entre os ensinamentos dos diferentes níveis (técnico e superior) no que diz respeito às características que a fala no rádio deve(ria) apresentar. Essa lacuna pode ser uma das motivações do despreparo para lidar com as variações linguísticas dos locutores, que, ora são ignoradas, como se não fossem relevantes (graduação), ora são suprimidas, como se comprometessem a língua falada (nível técnico).

Nota-se, portanto, que a exigência de neutralizar a fala pela supressão de traços identitários, especialmente os regionais, ocorre no nível de ensino técnico, para pessoas com escolaridade de nível médio. O mesmo não é observado com alunos de graduação em Jornalismo. Isso evidencia o que Bourdieu (2007, p. 128) apresenta como “a oposição entre a espontaneidade popular e a linguagem altamente censurada da burguesia” e que “[...] em matéria de uso da língua, os burgueses e sobretudo os intelectuais podem se dar ao luxo de se valer de formas beirando a incorreção e a displicência, formas absolutamente vedadas aos pequenos-burgueses condenados à hipercorreção”. (Bourdieu, 2007, p. 104).

Por sua vez, as grandes emissoras sediadas nacionalmente de forma mais concentrada no eixo Rio de Janeiro – São Paulo, durante muitos anos serviram de modelo às práticas de locução. Assim, traços variáveis caracterizadores do português falado nas regiões sudeste e centro-oeste incorporaram-se a um certo estilo de fala esperado na locução de rádio, e marcas de fala identitárias de outras regiões do país, distantes desse modelo, passaram a ser neutralizadas com apoio fonoaudiológico. Como uma forma de produzir profissionais que atendam às expectativas do mercado da comunicação, antecipando-se aos possíveis encaminhamentos fonoaudiológicos aos profissionais futuramente contratados, os cursos de formação de radialistas passaram a orientar seus alunos de modo a suprimir, de sua expressão oral, certas realizações variáveis. Na segunda análise, buscamos compreender como se dá essa orientação por parte de uma escola de formação de locutores da cidade de Porto Alegre.

A escola em questão chama-se e-Tec Educacional. Ela oferece o Curso de

Locução para Rádio e TV, entre outros. Esse e os demais cursos objetivam atender o mercado da comunicação, de acordo com a Lei n.º 6615/78⁹. No referido curso¹⁰, são abordados temas como a história da radiodifusão, funções do locutor, o estúdio, o som, voz e higiene vocal, técnicas e exercícios para o locutor, além de técnicas de locução específicas para as quatro habilitações do curso (noticiarista, anunciador, entrevistador e apresentador). A disciplina do curso analisada neste artigo é a de Técnicas e Exercícios para o Locutor. A disciplina, nessa escola, é deliberadamente ministrada por uma fonoaudióloga, com o objetivo específico de “corrigir pronúncias” (destaque nosso), o que implica, em diferentes contextos, orientar aspirantes a locutores a neutralizar ou suavizar as variações linguísticas que porventura apresentem desalinhamento com o modelo de fala do rádio, orientado pelas normas da gramática tradicional.

Baseada nos estudos de César (2013) e Kyrillos (2005), a disciplina apresenta diferentes exercícios práticos cujos alvos são a manifestação, na fala, das marcas de concordância verbal e nominal, de conjugações verbais, do fonema /S/ como marca de plural e /R/ como marca de infinitivo; o uso de tu/você, o ritmo de fala, a entonação, a modulação de *pitch* vocal e a comunicação sem suprimir/omitir sílabas ou fonemas, visando a não deixar dúvidas ao ouvinte a respeito do que foi dito pelo comunicador. O resultado desses exercícios é o que, nas mídias, concebe-se como neutralização da fala e suavização de sotaques, por mais paradoxal que isso seja do ponto de vista sociolinguístico, como afirmamos na introdução deste artigo.

O processo de neutralização de fala e suavização de sotaques implica, necessariamente, alterar traços de personas não profissionais do locutor. No entanto, acreditando que as escolas de formação de locutores podem não só atender ao mercado, mas também contribuir para a formação de modelos de fala profissional nas mídias, propomos uma abordagem que serve tanto às práticas em sala de aula, quanto ao atendimento fonoaudiológico a tais demandas.

Nossa proposta considera as experiências de comunicação pela *internet*, que

⁹ Lei n.º 6615/78: Dispõe sobre a regulamentação da profissão de radialista e dá outras providências. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6615.htm Acesso em: 23 out. 2023.

¹⁰ Fonte: <https://eteceducacional.com.br/locutor-para-radio-e-tv/> Acesso em: 23 out. 2023.

ganharam fôlego na pandemia de 2020-2021. Nesse período, o falante comum pôde conquistar seu espaço na comunicação social, interconectando culturas e conhecimentos através das redes sociais em escalas antes inatingidas¹¹. Foi possível observar, nessa comunicação ampliada pela *internet*, os elementos de fala tradicionalmente impactados pelas imposições linguísticas aos locutores nos exercícios de neutralização e suavização. Tais elementos foram fatores de conexão entre os diferentes falantes do Brasil. Em alguma medida, podemos afirmar que o brasileiro gostou de se ouvir através da identidade de fala do outro, compreendendo-a como sua também, algo a ser enaltecido, não suprimido ou neutralizado.

A comunicação pelas plataformas digitais, consolidada como está, não justifica a exclusividade da fala neutralizada na locução. Assim, propomos uma atuação técnica da referida disciplina sob uma abordagem que apresente ao aluno a diversidade linguística existente tanto na região, quanto nacionalmente, compreendendo a fala baseada nas normas da gramática tradicional como um estilo linguístico possível, porém não mais um padrão de performance obrigatório.

Um primeiro requisito dessa abordagem é o posicionamento do professor de uma disciplina como *Técnicas e Exercícios para o Locutor*, seja esse professor fonoaudiólogo ou não. Deve passar da perspectiva de “certo-errado” à linha do “adequado para”, considerando-se as distintas atividades de fala da comunicação do rádio e outras mídias. Qual é o objetivo da locução, o tipo de programa, o público-alvo, a identidade da emissora?

Essas questões, entre outras, devem nortear a elaboração de unidades didáticas em que o professor oportunize, aos futuros locutores:

- i) primeiramente, contrastar tipos de programa e de comunicação nas mídias;
- ii) depois, levantar traços empregados por certos locutores como marcas de seu estilo de persona no rádio e nas diferentes mídias analisadas;

¹¹ Pesquisa sobre uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC Domicílios) 2022 indica que, no Brasil, o uso das tecnologias digitais passou de 71% em 2019 para 80% em 2022, de acordo com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), que integra o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Fonte: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20230825143720/tic_domicilios_2022_livro_eletronico.pdf Acesso em: 04 dez 2023.

iii) e, enfim, identificar aquelas atividades de locução em que a fala neutralizada é efetivamente esperada – por exemplo, na leitura de notícias, mas não em um programa de entretenimento que mobilize elementos culturais identificados com a fala vernacular para fidelizar o público.

As práticas de avaliação tradicionalmente realizadas nos cursos de formação de locutores levam em conta a habilidade do aluno de se comunicar em um determinado estilo de fala “padrão” (regional e/ou nacional), considerando-se sua aptidão, ou não, para tanto. Esse modelo excludente e preconceituoso não contempla a capacidade comunicativa dos futuros locutores, já que acaba valorizando o que, pelo menos inicialmente, pode ser uma mera “imitação” de tal estilo de fala “padrão”. Nossa abordagem propõe que a habilidade de comunicar no estilo de fala “padrão” seja uma entre outras possibilidades estilísticas de realizar a fala no rádio e outras mídias, algumas delas com a variação linguística identitária do locutor. Isso pode resultar na formação mais plural e eficiente dos locutores e profissionais de mídias nas atividades de comunicação. Trata-se de uma abordagem voltada, portanto, não “à forma correta da fala”, mas à pluralidade de estilos de fala associados às diferentes personas que um mesmo locutor é necessariamente levado a construir, no exercício de sua profissão.

Considerações finais

As análises realizadas no artigo, dos dados da locutora de rádio porto-alegrense e do conteúdo da disciplina *Técnicas e Exercícios para o Locutor* de uma escola de formação de locutores, revelam um paradoxo. Por um lado, embora haja variantes vernaculares na fala da locutora, com ocorrência de traços identitários em algumas atividades de comunicação, neutralização da fala e suavização de sotaques em outras, por outro lado, a disciplina centra-se nas práticas de fala no estilo neutralizado, buscando suprimir, indiscriminadamente, as marcas vernaculares, identitárias dos locutores em formação. Entretanto, neutralizar um sotaque é, por consequência, aderir a outro, visto que não há fala sem variação, mesmo na fala tomada como “padrão”.

Nossa proposta de abordagem à variação linguística na formação de

locutores não implica contrapor-se às tradicionais práticas de neutralização da fala e suavização de sotaques, eventualmente necessárias em algumas atividades do rádio e de outras mídias. Buscamos conciliá-la à variação, partindo do reconhecimento do relevante papel das realizações variáveis na construção da identidade do locutor e na adequação do padrão de fala às atividades específicas. Compreendemos que categorizar uma forma de falar como certa/errada e, a partir daí, treinar um único estilo de fala no rádio dá corpo a modelos de comunicação centralizadores e já em desuso nas diferentes mídias. Nesse sentido, a variação linguística na locução de rádio oferece recursos para atualizar a comunicação nesse veículo e em outras mídias, dando um lugar possível a diferentes identidades e padrões culturais.

Referências

BARBOSA, Ana Paula Marques. *Variação linguística, identidade e estilo na locução de rádio: estudo de caso de uma comunicadora do sul do Brasil*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

BARBOSA, Ana Paula Marques. O(des)alinhamento do rádio gaúcho com o português padrão. *Anais do V IEL - Instituto de Estudos Linguísticos: Linguagem e Fronteiras*, UFFS, UFRR, p. 49. Chapecó, 3 a 5 de novembro de 2021. Disponível em: <https://ielppgel.wixsite.com/website/c%C3%B3pia-anais>. Acesso em: 11 out. 2023.

BARBOSA FILHO, André. *Gêneros radiofônicos: os formatos e os programas em áudio*. São Paulo: Paulinas, 2009.

BATTISTI, Elisa. Realizações variáveis de vogais tônicas em Porto Alegre (RS): ditongação ou *ingliding*? *Fragmentum*, n. 39, p.58-76, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/10846/8955>. Acesso em: 11 out. 2023.

BATTISTI, Elisa; BARBOSA, Ana Paula Marques. O português de contato no rádio: estudo de caso de um locutor do Sul do Brasil. *Revista de Letras Norte@mentos*. Dossiê temático: Línguas Minoritárias no Brasil, Sinop, v. 14, n. 37, p. 121-142, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/rln.v14i37.7751>. Acesso em: 23 out. 2023.

BELL, Allan. Back in style: Reworking audience design. *In*: Penelope Eckert and

John R. Rickford (eds.). *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2001. p. 139–69.

BISOL, Leda; BATTISTI, Elisa. *O português falado no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. 1ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.

CABELLO, Ana Rose Gomes. Construção do texto radiofônico: o estilo oral-auditivo. *Alfa*, São Paulo, v. 39, p. 145-152, 1995.

CABREIRA, Silvio Henrique. *A monotongação dos ditongos orais decrescentes em Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre*. Porto Alegre: PUC (Dissertação de Mestrado), 1996.

CÉSAR, Cyro. *Como falar no rádio: prática de locução AM e FM*. São Paulo: Summus Editorial, 2013.

COUPLAND, Nikolas. *Style: language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

COUPLAND, Nikolas. Dialect stylization in radio talk. *Language in society*, v. 30, n. 3, p. 345-375, Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0047404501003013>. Acesso em: 13 out. 2023.

ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. (eds.). *Style and sociolinguistic variation*. New York: Cambridge University Press, 2001.

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

FERRARETTO, Luiz Artur. *Rádio, o veículo, a história e a técnica*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001.

FERRARETTO, Luiz Artur. *Rádio no Rio Grande do Sul: anos 20, 30 e 40: dos pioneiros às emissoras comerciais*. Canoas: Editora da ULBRA, 2002.

FERRARETTO, Luiz Artur. Da segmentação à convergência, apontamentos a respeito do papel do comunicador de rádio. *Comunicação & Sociedade*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 59-84, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/4705/4406>. Acesso em: 11 out. 2023.

JEFFERSON, Gail. Transcript notation. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John (eds.). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 9-16.

KOCH, Walter; KLASSMANN, Mário Silfredo; ALTENHOFEN, Cléo Wilson. *Atlas Lingüístico-etnográfico da Região Sul do Brasil*. Porto Alegre/Florianópolis/Curitiba Ed. UFRGS/ Ed. UFSC / Ed. UFPR, 2002. v. 1, v. 2.

KYRILLOS, Leny; FEIJÓ, Deborah. *Fonoaudiologia e telejornalismo*. Relatos do IV encontro nacional de Fonoaudiologia da Central Globo de Jornalismo. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William. *Principles of linguistic change, Volume 1: internal factors*. Cambridge/Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, William. *Principles of linguistic change, Volume 2: social factors*. Malden/Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, William. *Principles of linguistic change, Volume 3: cognitive and cultural factors*. Malden/Oxford/West Sussex: Wiley-Blackwell, 2010.

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

LARA, Claudia Camila; BATTISTI, Elisa. O Voice Onset Time das plosivas do português brasileiro em contato com o Hunsrückisch e seu desvozeamento variável. *Fórum Linguístico UFSC*. (Impresso), v. 11, p. 39-50, 2014.

MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p.9-14.

MIRANDA, Luma da Silva. *Análise da entoação do português do Brasil segundo o modelo IPO*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38224129/Analise_da_entoacao_do_portugues

_do_Brasil_segundo_o_modelo_IPO-libre.pdf?1437234238=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAnalise. Acesso em: 23 out. 2023.

MORAS, Viviane Tebaldi. *A vocalização do L em coda silábica: análise em tempo real em duas comunidades do Rio Grande do Sul*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/171719> Acesso em: 22 out. 2023.

OLIVEIRA, Gisele et al. A comparison of the use of glottal fry in the spontaneous speech of young and middle-aged American women. *Journal of Voice*, v. 30, n. 6, p. 684-687, 2015. DOI: 10.1016/j.jvoice.2015.08.015.

OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da conversa: o estudo da fala-em-interação. In: OSTERMANN, Ana Cristina; MENEGHEL, Stela Nazareth. *Humanização. Gênero. Poder: contribuições dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde*. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz e Mercado de Letras, 2012. p.33-43.

ROCKENBACH, Livia M.; BATTISTI, Elisa. Produção e percepção do apagamento variável de /R/ em coda silábica no português de Porto Alegre (RS). *Cadernos de Linguística*, v.2, n.4, p. 1-27, 2021.

SCHERRE, Maria Marta P.; YACOVENCO, Lilian C. A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. *Revista da ABRALIN*, Natal, v.eletrônico, nesp., p.121-146, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1088>. Acesso em: 23 out. 2023.

SCHNACK, Cristiane; PISONI, Thaís D.; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2005.

SILVEIRA, Luciana Morales da. *Monotongação em uso no português do sul do Brasil*. 2019. 146 fls. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/202456>. Acesso em: 19 out. 2023.

ZILLES, Ana Maria Stahl; MAYA, Leonardo Zechlinski; SILVA, Karine Quadros da. A concordância verbal com a primeira pessoa do plural em Panambi e Porto Alegre, RS. *Organon*. v.14, n. 28/29, p. 195-219, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30205/18712>. Acesso em: 19 out. 2023.

Recebido em: 27 out. 2023.
Aprovado em: 25 nov. 2023.



BARBOSA, A. P. M.; BATTISTI, E.

A variação linguística na formação e na prática de comunicadores de rádio e outras mídias

Revisora de língua portuguesa: Carla Giovana de Campos

Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus

Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



Interferência das variantes do português europeu e brasileiro no uso de clíticos por aprendizes de PLE

European and Brazilian Portuguese interferences in the use of clitics by learners of Portuguese as a FL

Variaciones e interferencias lingüísticas en el uso de pronombres clíticos por aprendices de portugués como LE

Alessandra Baldo¹

 0000-0002-8186-3179

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre o uso de clíticos em produções escritas de aprendizes de português como língua estrangeira (PLE) cuja língua materna (L1) era o italiano. Os objetivos principais foram dois: identificação do padrão de uso dos clíticos pelos aprendizes — se do português europeu (PE) ou do português brasileiro (PB) —, tendo em consideração a sua autoidentificação como falantes da variante brasileira; identificação das possíveis dificuldades no uso desses pronomes pelos aprendizes. A partir da análise de 10.020 palavras em 24 textos, 92 ocorrências de clíticos foram encontradas. Dessas, 44% foram de pronomes enclíticos, categorizados como o padrão preferencial de uso do PE, seguidas por 23% de pronomes proclíticos, classificados como o padrão de uso *default* para o PB, e 33% de pronomes proclíticos em ocorrência de atratores de próclise, cujo uso é vigente em ambas as variantes do português. Dado o número significativo de pronomes proclíticos por proclisador, o que os dados mostraram foram ocorrências de ambas as variáveis do português no uso de clíticos, mas não a predominância de uma sobre a outra. Além disso, os pronomes que divergiram tanto dos padrões de uso do PE e do PB tiveram como causa a falha dos aprendizes em perceber os atratores da próclise. Duas hipóteses foram sugeridas para explicar os resultados encontrados: estágio do desenvolvimento da interlíngua e interferência do sistema de uso de clíticos da L1 dos aprendizes. Além disso, os dados nos permitiram refletir sobre uma possível causa adicional das dificuldades de alunos de PLE em adquirir os clíticos do português, *i.e.*, a diversidade de input, ilustradas nas formas das variedades europeia e brasileira, a que são expostos.

PALAVRAS-CHAVE: clíticos; variantes do português; ensino de PLE.

ABSTRACT: The article presents a study about the use of clitics in written productions of

¹ Doutora em Letras, docente do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, RS. E-mail: alessabaldo@gmail.com.

advanced learners of Portuguese as a Foreign Language (PFL) whose native language (L1) is Italian. Two main objectives were posed. The first one was the identification of the clitics usage pattern by the learners – whether European Portuguese (EP) or Brazilian Portuguese (BP) –, considering they have identified themselves as speakers of BP. The second was the identification of possible difficulties they faced when using the pronouns. Based on the analysis of 10.022 words in 24 texts, 92 occurrences of clitics were identified. Among them, enclitic pronouns, classified as the default EP usage pattern, were the ones with the most occurrences (44%), followed by the proclitic pronouns (23%), classified as the default BP usage pattern, and proclitic pronouns due to proclisis attractors (33%), used in both EP and BP variants. Due to the percentage of proclitic pronoun occurrences due to attractors, it was not possible to identify whether learners' use of clitics was more in line with the EP or the BP variant. Besides, the divergent uses of clitics from the EP and the BP occurred due to a failure to notice the presence of proclisis attractors. Two hypotheses were put forward as possible explanations for the fact: interlanguage development stage and L1 clitics usage patterns' interference. Most importantly, the data have allowed us to reflect upon a possible additional cause of learners of PFL' difficulties in using the clitics – i.e., the diversity of language input that they receive.

KEYWORDS: clitics; Portuguese variants; teaching Portuguese as a FL.

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre el uso de clíticos en las producciones de estudiantes de portugués como lengua extranjera (PLE) cuya lengua materna (L1) sé el italiano. Los objetivos principales son dos: identificar el patrón de uso de los clíticos por parte de los aprendices - ya fueran de portugués europeo (PE) o de portugués brasileño (PB) - teniendo en cuenta su autoidentificación como hablantes de la variante brasileña; e identificar posibles dificultades en el uso de estos pronombres por parte de los aprendices. Del análisis de 10.020 palabras en 24 textos, se encuentran 92 apariciones de clíticos. De ellos, un 44% eran pronombres enclíticos, clasificados como el patrón de uso preferido para el EP, seguidos de un 23% de pronombres proclíticos, clasificados como el patrón de uso por defecto para el PB, y un 33% de pronombres proclíticos en la ocurrencia de atractores de proclisis, cuyo uso está vigente en ambas variantes del portugués. Dado el número significativo de pronombres proclíticos por proclisis, los datos mostraron que la ocurrencia de ambas variables del portugués en el uso de clíticos, pero no el predominio de una sobre la otra. Además, los pronombres que divergían tanto de los patrones de uso en EP y BP se debían a que los alumnos no se daban cuenta de los atractores de la proclisis. Se sugirieron dos hipótesis para explicar los resultados: la etapa de desarrollo de la interlengua y la interferencia del sistema de uso de clíticos de la L1 de los alumnos. Además, los datos nos permitieron reflexionar sobre una posible causa adicional de las dificultades de los alumnos de PLE para adquirir los clíticos portugueses: la diversidad de *input*, ilustrada en las formas de las variedades europea y brasileña, a la que están expuestos.

PALABRAS CLAVE: pronombres clíticos; variantes portuguesas; enseñanza del PLE.

Introdução

Uma reflexão sobre os aspectos gramaticais que se apresentam como desafios para aprendizes de português como língua estrangeira (PLE) levará

indubitavelmente ao emprego dos pronomes clíticos. As razões para tal fato podem ser diversas, como a presença ou não de pronomes da mesma natureza na língua materna (L1) do aprendiz, o nível de proficiência em PLE, o conhecimento de outras línguas estrangeiras (LE) que também possuam clíticos em sua estrutura e as variedades do português a que o aprendiz está exposto.

O foco deste estudo recai exatamente sobre a última dificuldade. Neste artigo, relatamos sucintamente um estudo no qual foi analisado o uso dos pronomes clíticos em produções escritas de aprendizes de nível avançado de PLE cuja língua materna era o italiano. Durante seu percurso de aprendizado, os estudantes foram expostos majoritariamente ao português brasileiro (PB), fato que levou à formulação dos dois objetivos principais: (i) verificar em que medida os pronomes clíticos seriam empregados de acordo com as normas do PB, e em que medida seriam empregados de acordo com as do português europeu (PE), a variante geográfica e culturalmente mais próxima e com a qual também tiveram contato ao longo de seu processo de aprendizado do português, ainda que de modo menos expressivo²; e (ii) identificar a existência de dificuldades específicas apresentadas pelos aprendizes no uso dos clíticos. Por meio da resposta a essas duas questões, pretende-se abrir espaço para reflexão sobre uma dificuldade adicional de aprendizes de PLE na aquisição de pronomes clíticos, seja na variante do PE ou na variante do PB: a variedade de input a que são expostos ao longo de seu processo de aprendizado da língua-alvo, o que pode levar a dúvidas e dificuldades que não ocorreriam, a princípio, a falantes nativos.

O texto está organizado em quatro seções. Na primeira, faz-se uma breve revisão do padrão de uso dos pronomes clíticos no PE (cf. Brito, Duarte e Matos, 2003; Martins, 2013) e no PB (cf. Perini, 2010, Bagno, 2012; Cunha e Cintra, 2017).³ Na segunda seção descreve-se a metodologia do trabalho, a qual é seguida da

² As demais variantes do português, como, por exemplo, as de países africanos que possuem o português como língua oficial, não foram consideradas neste estudo, uma vez que tanto os docentes da universidade como os textos aos quais foram expostos durante o percurso universitário provinham, com raras exceções, do PE ou do PB.

³ A mesóclise, colocação do pronome oblíquo átono entre o radical e a desinência das formas verbais do futuro do presente e do futuro do pretérito, não foi objeto de análise do estudo, não somente porque não é mais usada no PB contemporâneo, mas também porque não foi identificada qualquer ocorrência de pronome em posição mesoclítica nos textos.

apresentação e análise dos dados, na seção três. Na quarta e última seção, confrontam-se os resultados obtidos com os objetivos iniciais dos estudos.

Usos dos pronomes clíticos

Usos da ênclise no PE

Conforme Brito, Duarte e Matos (2003, p. 847), o padrão não-marcado de colocação dos pronomes clíticos na variante europeia do português é a ênclise, a qual é aceita em frases finitas de todos os tipos e em muitas frases não-finitas. Martins (2013, p. 2239) esclarece que o padrão geral da ocorrência da ênclise no PE são as frases principais, desde que afirmativas e sem a presença de certo tipo de constituintes em posição pré-verbal — como, por exemplo, determinados advérbios, quantificadores e expressões de foco. Tal padrão de ocorrência é desencadeado nos seguintes contextos: em frases simples declarativas, imperativas e interrogativas globais; em frases coordenadas copulativas e adversativas; em orações principais de frases complexas.⁴

Usos da próclise no PE

Brito, Duarte e Matos (2003, p. 854) explicam que, ainda que a ênclise seja o padrão não-marcado dos clíticos no PE, a próclise é a preferida quando houver determinados elementos de natureza sintático-semântica ou prosódica na oração, denominados de atratores da próclise ou proclisadores.

As autoras apresentam, ao longo de sua análise, os tipos de proclisadores, seguidos de exemplos. Os três primeiros são (i) os operadores de negação frásicos e sintagmas negativos, como em “João não / nunca *me* telefonou” e “Ninguém/nada o demoveu.”; (ii) os sintagmas-Q interrogativos, relativos e exclamativos, como em

⁴ Os exemplos apresentados por Martins (2013, p. 2239) para cada um desses contextos, em ordem, são: “*Falei-lhe de ti; Abre-lhe a porta!; ele entregou-te o livro?; O João fez anos ontem e fizemos-lhe uma festa.; A Sara não foi à festa do João, mas enviou-lhe um postal.; Ele disse-me que não haveria motivo para o alarme*”.

“Quem *te* disse que eu ia hoje jantar contigo?”, “A pessoa *a* quem me apresentaste na conferência é interessante e “Que belo estalo (que) *lhe* destel!”; (iii) e as preposições ou advérbios, como em “O Pedro pediu à Maria para *lhe* telefonar logo.” e “Visto que / porque *se* despachou tarde, o João não passou cá por casa”.

Em seguida, as linguistas (Brito et al., 2003, p. 857 e 858) classificam os quantificadores que funcionam como atrativos de próclise, subdividindo-os em três grupos. O primeiro é composto pela categoria dos distributivos e grupais; o segundo, pelos indefinidos e existenciais; e o último, pelos generalizados. Exemplos do primeiro grupo são *todos*, *ambos* e *qualquer*, contextualizados em sentenças como “Qualquer colega / qualquer um *te* empresta esse programa.” e “Todos os imprevistos / todos / tudo / *a* põe(m) doente”. Os quantificadores indefinidos e existenciais são ilustrados por *alguém* e *algo*, como em “Alguém / algo *te* enganou”. *Bastante* e *poucos* servem para representar o grupo dos generalizados, juntamente com a frase “Poucas pessoas/poucos *se* importam com isso”.

Brito et al. (2003, p. 860) apresentam ainda dois tipos de elementos gramaticais que funcionam como proclisadores: as conjunções correlativas com um elemento de polaridade negativa e os constituintes ligados discursivamente em construções apresentativas. As frases “Não só a Maria o insultou como (também) o Pedro *lhe* bateu.” e “Quer *te* agrade, quer não *te* agrade, vou à festa.” são os exemplos dos autores para o primeiro tipo de atrator de próclise, e “Aqui *se* assinou a paz” e “Isso *te* dissemos todos” são os exemplos para o segundo tipo.⁵

Uso de pronomes clíticos no PB

Na seção “colocação de pronomes átonos em português do Brasil”, Cunha e Cintra (2017, p. 330) afirmam que “a colocação dos pronomes átonos no Brasil, principalmente no colóquio normal, difere da atual colocação portuguesa, e encontra, em alguns casos, similaridade na língua medieval e clássica”.

Os autores destacam dois traços distintivos da colocação dos clíticos tanto do PB como do português falado nas repúblicas africanas em relação ao PE: o

⁵ A mesóclise não fez parte da análise do corpus (cf. nota 2), e, por isso, não é revisada nesta seção.

primeiro deles é a possibilidade de se iniciarem frases com tais pronomes, em especial com a forma *me*. Exemplificam com as seguintes frases: “*Me* desculpe se falei demais” e “*Me* arrepio todo”.⁶

O segundo traço distintivo é o uso da próclise nas orações principais e coordenadas não iniciadas por palavra que exija ou aconselhe tal colocação, em comparação ao padrão de uso de clíticos do PE. Os exemplos a seguir são utilizados pelos autores para mostrar a preferência pela próclise nas orações absolutas no PB, principais e coordenadas não iniciadas por palavra que determine seu uso: (i) “Se Vossa Reverendíssima *me* permite, eu *me* sento na rede.”; (ii) “O usineiro *nos* entregava o açúcar pelo preço do dia [...] e nós especulávamos para as praças do Rio e São Paulo.”; (iii) “A sua prima Júlia, do Golungo, *lhe* mandou um cacho de bananas.”⁷

Por último, são fornecidos exemplos do uso da próclise ao verbo principal nas locuções verbais: “Será que o pai não ia *se* dar ao respeito?” e “Não, não sabes e não posso *te* dizer mais, já não *me* ouves”.⁸

Bagno (2012, p. 761) possui um entendimento um pouco diverso. Para o linguista, o uso dos pronomes clíticos em posição pré-verbal no PB não é apenas predominante, mas consiste, na verdade, na única regra do uso de clíticos da variedade brasileira do português, ou seja, a regra da próclise: “o clítico virá sempre antes do verbo do qual ele é complemento direto ou indireto” (Bagno, 2012, p. 762).

O autor sustenta sua afirmação com base em uma extensa análise do corpus do Projeto NURC – Projeto da Norma Urbana Oral Culta, especificando os contextos nos quais a regra se manifesta: em início de frase, em construções com um verbo auxiliar + o infinitivo do verbo; em construções com um verbo auxiliar e o gerúndio; em construções com um verbo auxiliar e o particípio passado; em construções no imperativo.⁹

De acordo com Bagno, a única exceção à regra geral da posição dos clíticos

⁶ Referências das frases: Érico Verissimo, A, II, 487; Luandino Vieira, NM, 138.

⁷ Referências das frases: J. Montello, TSL, 176.; J. Lins do Rego, 17,251; Luandino Vieira, NM, 54.

⁸ Referências das frases: Autran Dourado, AS, 68; Luandino Vieira, NM, 46.

⁹ Bagno (2012, p. 763) oferece os seguintes exemplos para cada uma dessas construções, respectivamente: *Me* incomoda muito o comportamento da Ana; A Ana disse que pode *te* ajudar; A Ana estava *te* procurando; A Ana tinha chegado de manhã e *me* telefonado; *Se* vire para eu ver como ficou a saia!

no PB diz respeito aos contextos formais de escrita, nos quais ainda se pode verificar o uso de enclíticos e proclíticos por proclisador, ainda que de modo gradativamente mais tímido. Para comprovar, o linguista comenta que, em uma das análises realizadas a partir do corpus do NURC, das 160 ocorrências do clítico “me”, apenas cinco não estavam em próclise ao verbo principal (Bagno, 2012, p. 762).

A posição do autor em relação ao uso dos clíticos no PB tem sido demonstrada um número crescente de pesquisas realizadas com auxílio de corpus, e compartilhada por linguistas como Perini (2010, 2016), Castilho (2010) e Moura Neves (2011, 2018). Perini (2010, p. 119), por exemplo, mesmo fornecendo algumas regras auxiliares, como a da posição do pronome em frases compostas de um verbo auxiliar e um principal, apresenta a mesma regra-padrão de uso dos clíticos de Bagno: “No PB a regra de posicionamento do pronome oblíquo é muito simples: o pronome oblíquo (sem preposição) se posiciona sempre antes do verbo principal da oração”.

Metodologia

Para a realização do estudo, foram examinadas produções escritas de seis aprendizes de nível avançado de PLE, falantes de italiano como língua materna, matriculados na disciplina “Literatura Portuguesa e Brasileira II: o Atlântico Sul é aqui”, do Mestrado em Literatura da Universidade de Bologna. O curso ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2022, com um total de 4 horas e 30 minutos de aulas semanais e quinze alunos inscritos e frequentes às aulas.

Considerando os objetivos do trabalho, foram selecionados os textos dos seis dos participantes do curso que declararam ter aprendido a variante brasileira do português. O assentimento livre e esclarecido, a fim de solicitar a anuência dos estudantes tanto para o uso dos textos em posteriores publicações para fins de pesquisa como para a divulgação das respostas a um breve questionário sobre questões relativas ao tempo de estudo de língua portuguesa e ao conhecimento de outras línguas estrangeiras (sintetizadas no Quadro 1), foi enviado pelos sujeitos por

e-mail.¹⁰**Quadro 1 - Questionário aplicado aos alunos do curso**

-
- 1) Há quanto tempo você estuda/fala português?
 - 2) Qual foi a variante do português que você aprendeu, a europeia ou a brasileira?
 - 3) Você já esteve em um país de língua portuguesa?
 - 3a) Em caso afirmativo, poderia especificar o país e o tempo de permanência?
 - 4) Você estuda/fala outras línguas estrangeiras, além do português?
 - 4a) Em caso afirmativo, poderia especificar qual ou quais?
-

Fonte: elaborado pelo autor

O questionário era composto por quatro questões. A síntese das respostas dos aprendizes está disposta na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Perfil sociolinguístico dos aprendizes

Aprendiz.	Variante Pt.	Tempo de estudo	LE adicionais
1	PB	6 anos	Espanhol (fluyente), inglês
2	PB	4 anos, 6 meses	Espanhol (4 anos), inglês
3	PB	4 anos, 6 meses	francês, inglês, espanhol
4	PB	5 anos	Inglês, francês, espanhol
5	PB	Português como língua de herança	Inglês
6	PB	6 anos	Francês

Fonte: elaborado pelo autor**Corpus: textos**

Cada um dos alunos tinha como tarefas redigir textos do gênero de opinião durante o curso, relativos ao conteúdo programático, os quais eram inseridos nos blogs dos módulos e serviam como estímulo a uma discussão em grupo sobre o

¹⁰ A pesquisa foi realizada durante a realização de um curso livre na Itália, a partir dos critérios de ética da pesquisa vigentes no estado em que se localizava a universidade. A aprovação de pesquisas com uso de banco de dados não prevê aprovação de comitês de ética específicos, direcionadas a estudos na área da medicina e biomedicina. No estudo conduzido pela autora, a aprovação no que tange a ética em pesquisa é (e foi) fornecida pelo supervisor do estudo. De qualquer modo, a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 do Ministério da Saúde também não registra nem avalia pelo sistema CEP/CONEP pesquisa com banco de dados sem possibilidade de identificação individual (parágrafo único, V).

tema, a qual acontecia em um dos três encontros semanais.

Os textos foram escritos com base no registro escrito formal, e não foram direcionados para o uso específico dos pronomes clíticos, o que trouxe vantagens e desvantagens metodológicas. Enquanto os dados foram produzidos espontaneamente pelos aprendizes e, desse modo, espera-se que tenham refletido mais fielmente acerca do conhecimento que de fato possuíam sobre os usos dos clíticos, o percentual de ocorrências por texto foi baixo quando comparado a um estudo com instrumentos específicos para a obtenção desses dados. Como descrito no Quadro 2, de um total das 10.022 palavras que constituíram a totalidade dos 24 textos analisados, foram verificadas 92 ocorrências de clíticos.

Quadro 2 - Dados do corpus

Textos	N. médio de palavras/texto	N. total de palavras	Clíticos
24	495	10.022	92

Fonte: elaborado pelo autor

Após a individuação dos pronomes nas produções dos aprendizes, eles foram classificados de acordo com os padrões de uso, com base na nomenclatura descrita no Quadro 3, em conformidade com os pressupostos teóricos apresentados na primeira seção. O termo “próclise por *default*” substitui o conceito de uso da próclise antecedente ao verbo em qualquer contexto, uma vez que, como verificado na revisão da literatura, constitui o padrão de uso do PB.

Quadro 3 - Classificação dos Pronomes nos Textos

Classificação dos Pronomes Clíticos nos Textos	
Ênclise	O pronome ocorre depois do verbo (tendência natural do PE).
Próclise por <i>default</i>	O pronome clítico antecede o verbo principal em todos os tipos de orações (tendência predominante no PB).
Próclise por proclisador	A colocação do clítico antecedente ao verbo, motivada pela presença de proclisadores (ocorre tanto no PB como no PE.)

Fonte: elaborado pelo autor.

As informações obtidas pela análise dos textos serão apresentadas em três seções, cada uma com informações relativas às ocorrências dos clíticos em posição

enclítica, proclítica *default* e proclítica por proclisador.

Apresentação e análise de dados

Devido a restrições de espaço, as tabelas seguintes apresentam uma síntese dos dados. Isso significa que o contexto sintático-semântico no qual os clíticos ocorreram será restrito a alguns exemplos, de modo a permitir ao leitor acompanhar, ainda que não de modo ideal, a análise.

Os dados serão apresentados em duas seções. Na primeira, mostram-se as informações referentes ao primeiro objetivo do estudo, ou seja, identificar se os pronomes tenderiam a ser empregados pelos estudantes a partir do padrão de uso do PE, uma vez que consistia a variante cultural e geograficamente mais próxima, ou a partir do PB, cuja variante haviam adquirido ao longo de seu processo de aquisição da língua-alvo, conforme declarado por eles mesmos. Na segunda, apresentam-se as ocorrências de clíticos divergentes tanto da variante do PB como do PE, a partir das quais foram levantadas hipóteses para melhor compreendê-las.

Ocorrências de clíticos: PE ou PB?

Antes de passarmos à análise individual de cada uma das categorias, apresentamos, na Tabela 2, o número de ocorrências de cada um dos pronomes analisados.

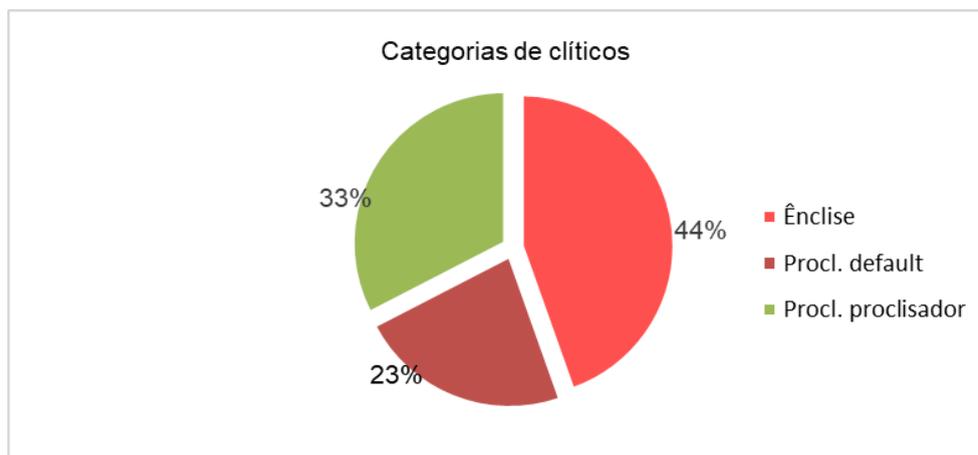
Tabela 2 - Ocorrências de pronomes clíticos

Classificação	Ênclise	Próclise por <i>default</i>	Próclise por proclisador
Ocorrências	41	21	30
Total ocorrências	92		

Fonte: elaborado pelo autor

O mesmo resultado pode ser visualizado no Gráfico 1, no qual é possível observar o percentual de uso de cada uma das categorias.

Gráfico 1 - Percentuais de categorias de clíticos



Fonte: elaborado pelo autor

Ocorrências de ênclise

Como já apresentado na Tabela 2, de um total de 92 usos de pronomes clíticos, 41 foram localizados em posição enclítica. De acordo com os critérios estabelecidos precedentemente, essas ocorrências seguem a tendência de colocação do pronome segundo a variante europeia do português, ou seja, são convergentes com o PE e, por outro lado, divergentes PB. Podemos observar também que, das 41 ocorrências de ênclise, quatro delas foram consideradas como divergentes tanto do PE como do PB.

Tabela 3 - Usos de ênclise

Uso de Clíticos: Ênclise					
N. Total Clíticos	Ocorrências	Convergência PE	Divergência PB	Convergência PE e PB	Divergência PE e PB
92	41	37	37	—	4

Fonte: elaborado pelo autor

Em termos percentuais, a ênclise contabilizou 44% das ocorrências de clíticos. Tal dado, a princípio, poderia ser uma indicação da predominância do padrão do PE no uso de clíticos pelos sujeitos. Contudo, há dois fatos que precisam ser

levados em consideração antes de podermos levantar quaisquer hipóteses a fim de compreender esse resultado.

O primeiro deles reside no também significativo percentual de ocorrências dos pronomes em posição proclítica devido a atratores da próclise, ou seja, 33% do total. Nesse caso, como já visto na metodologia do estudo, não há como saber se o uso é motivado pelo PE ou pelo PB, dado que ambas as variantes o preveem.

O segundo, e voltando-nos especificamente ao uso da ênclise, está relacionado ao que Bagno denomina de concessão da regra única da próclise no PB (2012), que estabelece que a ênclise é ainda usada no PB em situações formais de escrita. Assim, como os textos do corpus pertencem a produções acadêmicas, o uso da ênclise em determinados contextos poderia ser justificado. Um dos exemplos de sentenças identificadas no texto com essa característica foi a seguinte:

As palavras tolerantes das instituições — e utilizo a palavra tolerância exatamente no sentido de tolerar a presença do outro sem *aceitá-lo* ou *incluir-lo* realmente — escondem um racismo persistente na dimensão individual, mas silencioso na sua expressão pública. (Aluno 2)

Percebe-se que o uso da ênclise, no contexto, tem a função de evitar a repetição desnecessária de vocábulos, um traço que se deseja em casos de uso da língua escrita em situações formais.¹¹ A fim de ilustrar usos de pronomes enclíticos nos textos, seguem três excertos de frases:

- a) Spivak *concentra-se* na mulher de pele escura vítima da colonização perpetrada pelo ocidental. (Aluno 1)
- b) *Afirma-se* de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial. (Aluno 3)
- c) *Trata-se* de uma relação nascida como triangular, mas que progressivamente desautorizou a metrópole, Portugal, e que desse modo terminou sendo linear. (Aluno 5)

Passemos à verificação dos pronomes clíticos considerados de uso

¹¹ É importante notar, contudo, que mesmo não sendo possível afirmar qual é o percentual do uso de próclise por elemento atrator de próclise motivado pelo input do PE ou do PB, o gráfico evidencia um número elevado de pronomes enclíticos, de 44%. Devemos considerar, naturalmente, as ocorrências dos enclíticos devido ao gênero textual; contudo, se os enclíticos constituem exceções à regra, conforme Bagno (2012) afirma, então parece inegável que há influência do padrão do PE no uso dos clíticos pelos aprendizes, dado o percentual de uso de pronomes em posição enclítica.

não-marcado do PB — classificados de próclise por *default* neste estudo.

Ocorrências de próclise por *default*

Os pronomes proclíticos desta categoria foram os menos utilizados pelos aprendizes. Em termos percentuais, conforme apresentado na Tabela 4, 23% do total de usos de pronomes clíticos. Tendo em consideração o critério de classificação estabelecido na metodologia deste estudo, o uso dessa categoria foi considerado convergente com a variante brasileira do português e divergente da variante europeia.

Tabela 4 - Usos de próclise por *default*

Uso de Clíticos: Próclise por <i>default</i>					
N. Total Clíticos	Ocorrências	Convergência PB	Divergência PE	Convergência PE e PB	Divergência PE e PB
92	21	21	21	—	—

Fonte: elaborado pelo autor

Alguns exemplos de ocorrências da próclise por *default* analisados no corpus são:

- d) As discriminações raciais *se afirmam* no privado como se fossem categorias nativas neutralizadas pelos costumes sociais. (Aluno 2)
- e) A literatura *se torna* uma ferramenta fundamental para transmitir a memória. (Aluno 2)
- f) A exiguidade intrínseca da expressão poética *se alinha*, portanto, com a natureza fragmentada da história da Guerra Colonial. (Aluno 6)

Uma possível explicação para termos encontrado um número menor do que o esperado de ocorrências em falantes que afirmam possuir a variante do PB seria a mesma explicação já oferecida para o número elevado de casos de ênclise, ou seja, a exceção da regra única da próclise no PB prevista por Bagno (2012), que consiste no uso dos pronomes enclíticos em contextos formais. Nesse sentido, se observarmos os três exemplos fornecidos para mostrar ocorrências de ênclise no corpus, perceberemos que dois deles — “Afirma-se que...” e “Trata-se de...” — são casos de ênclise em início de frase, um dos usos mais empregados na escrita formal

em PB.

Ocorrências de próclise por proclisador

Foram trinta as ocorrências de proclíticos por elementos atratores de próclise — o que se traduz, em termos percentuais, a 33% do total de uso de clíticos. Como já visto na revisão da literatura, esse padrão de uso é convergente tanto para o PE como para o PB.

Tabela 5 - Próclise por proclisador

Uso de Clíticos: Próclise por Proclisador					
N. Total Clíticos	Ocorrências	Convergência PE	Convergência PB	Convergência PE e PB	Divergência PE e PB
92	30	—	—	30	

Fonte: elaborado pelo autor

As frases seguintes são exemplos de emprego de proclíticos devido a elementos atratores. Como se pode verificar, os proclisadores são o advérbio de negação “não” na frase *g*; o pronome “que” na frase *h*; o pronome “onde” e o advérbio “como” na frase *i*; e, por fim, novamente o advérbio “não”, na frase *j*.

g) O Carlos criado pela caneta de Paulo Faria *não* se lembra do pai que parte nem do pai que volta de uma guerra que nunca conseguiu compreender. (Aluno 4)

h) Vida e política fazem parte de um mesmo conjunto *que as* põe num plano de dependência causal. (Aluno 3)

i) Tudo isso é atribuível a um sistema escravocrata [...], onde os brancos *se sentem* ameaçados pelos afro-brasileiros, exatamente *como* os donos dos engenhos *se sentiam* ameaçados pelos libertos. (Aluno 1)

j) Aquela mudança de poderes do passado que *não se interessou* pelo destino deles. (Aluno 5)

Usos divergentes dos clíticos

O segundo objetivo do estudo era detectar a presença de dificuldades específicas dos estudantes no emprego dos pronomes clíticos. Ainda que tenhamos identificado um número pequeno de usos divergentes dos pronomes, os quais se

encontram transcritos na Tabela 6, consideramos que há aspectos dignos de nota.

Tabela 6 - Usos divergentes dos clíticos

N.	Aprendiz	Contexto	Uso divergente: PE e PB
1	5	O indivíduo que julga um outro como inferior <i>para defender-se</i> , culpa a diversidade.	Uso pelo aprendiz: ênclise
2	6	...num país onde europeus e escravos africanos são conhecidos <i>por alternarem-se</i> ao longo dos séculos... ¹²	
3	5	Subalterno é um termo <i>que tornou-se</i> com o tempo...	Uso padrão: próclise
4	3	Nisto, as colônias africanas [...] se diferenciam do Brasil <i>por limitar-se</i> , às vezes, à miscigenação.	

Fonte: elaborado pelo autor

O primeiro deles diz respeito à natureza do desvio, que é sempre a mesma nas quatro ocorrências. Os aprendizes utilizaram o pronome em posição enclítica quando o esperado, tanto segundo o padrão de uso do PE como do PB, seria a posição proclítica devido à presença de um elemento atrator de próclise (nas frases 1 e 2, as preposições *para* e *por*, respectivamente; na frase 3, o pronome *que*; por fim, na 4, novamente a preposição *por*).

O segundo aspecto, diretamente relacionado ao primeiro, refere-se às hipóteses que podem ser levantadas na tentativa de explicar a motivação para a natureza dos desvios encontrados nos textos. A primeira hipótese seria a de que os aprendizes, apesar de possuírem um nível avançado de proficiência em língua portuguesa, ainda não adquiriram o sistema completo de usos dos pronomes clíticos, seja no PE, seja no PB.

A hipótese ganha força se considerarmos que, nos textos dos mesmos aprendizes que empregaram as formas desviantes dos clíticos apresentadas na Tabela 6, também foram encontrados usos de pronomes clíticos em que a regra da próclise por proclisador foi observada. Exemplificamos com o caso mais ilustrativo, o do aprendiz 5 na sua produção 2, o qual, juntamente com a forma desviante já destacada na tabela, redige frases como:

k) O indivíduo que julga um outro inferior é o primeiro *que* se sente inferior;

¹² Os três pontos indicam que se trata de um excerto de uma frase.

- l) Um país de um racismo invisível *que* se esconde por trás de uma suposta...;
 m) As colônias viram o país do futuro, em *que* se investem... (Aluno 5)

Nesse sentido, a influência da língua materna também aparece como uma hipótese viável, e não necessariamente excludente à previamente colocada, para explicar as formas divergentes encontradas nos textos, uma vez que o clítico em posição proclítica no italiano ocorre com frases finitas de infinitivo, enquanto a ênclise, com frases não-finitas. Schwarze e Chimaglia (2010) esclarecem como o fator sintático influencia a posição dos clíticos em italiano:

A ordem linear dos clíticos com relação ao seu verbo hospedeiro depende de dois fatores: o modo do verbo hóspede e o caráter finito ou não do verbo. Os princípios gerais são os seguintes: (a) se o verbo hospedeiro está no indicativo ou no conjuntivo, o clítico ou o acúmulo de clíticos precedem o verbo; [...] (b) se, ao invés disso, o verbo hospedeiro for um imperativo, um infinito, um gerúndio ou um particípio (não-perifrástico) ou um particípio, o clítico se une à direita. (Schwarze e Chimaglia, 2010, *tradução nossa*)¹³

Tendo em mente essa explicação, e resgatando os casos de usos de pronomes clíticos com formas divergentes tanto no PB como no PE apresentados na Tabela 6, pode-se verificar que, das quatro formas desviantes, apenas a da sentença n. 3 (“que tornou-se”) não se enquadra no padrão de uso de ênclise do italiano — o verbo hospedeiro do pronome é um imperativo, um infinito, um gerúndio ou um particípio não-perifrástico. Nos outros três casos — “para defender-se, por alternaram-se; por limitar-se —, podemos verificar que se trata de verbos no infinito com o clítico em posição enclítica, em conformidade com um dos usos previstos na língua italiana.

Considerações finais

Este artigo apresentou os resultados de um estudo sobre o uso de pronomes

¹³ L'ordine lineare dei clitici rispetto al loro ospite dipende da due fattori: il modo del verbo ospite e il carattere finito o meno del verbo dall'altra. I principi generali sono i seguenti: (a) se il verbo ospite è all'indicativo o al congiuntivo, il clitico o il cumulo di clitici precede il verbo; [...] (b) se invece il verbo ospite è un imperativo, un infinito, un gerundio (non perifrastico) o un participio, il clitico si attacca a destra. (Schwarze e Chimaglia, 2010, [clitici in "Enciclopedia dell'Italiano" - Treccani - Treccani](#))

clíticos por aprendizes de nível avançado de PLE cuja língua materna era o italiano e cuja variante adquirida era o PB, no qual duas questões foram colocadas: a ocorrência dos clíticos segue predominantemente o padrão de uso do PB ou do PE?; quais são razões subjacentes para o uso divergente dos clíticos pelos aprendizes, seja na variante do PB, seja na variante do PE?

Com relação ao primeiro objetivo do estudo, os dados mostraram que não somente o padrão de uso do PB é utilizado pelos alunos, mas também o do PE, dada a quantidade considerável de ocorrências de enclíticos. Já no que diz respeito ao segundo objetivo, apesar de termos encontrado um número pequeno de usos divergentes de pronomes clíticos pelos estudantes, levantamos como prováveis hipóteses o processo de desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, como também a influência da posição dos clíticos na sua L1.

Embora o corpus selecionado tenha se mostrado insuficiente para formular conclusões assertivas em relação às questões sob análise, ele permitiu, contudo, ilustrar (mais) um dos possíveis fatores que podem intervir na aprendizagem/aquisição de clíticos — seja na variante do PE, seja na variante do PB —, que é a diversidade de input das variantes da língua-alvo que aprendizes de PLE podem ter sido expostos durante o processo de aprendizagem da língua-alvo. Assim, entendemos ser esse mais um fator de relevância no ensino de clíticos em PLE, e que vai demandar do professor um conhecimento do uso dos clíticos em ambas as variantes do português, a fim de facilitar o processo de aprendizagem/aquisição do PLE. Esperamos, nesse contexto, que este estudo de caso possa ter contribuído para uma reflexão sobre o tema sob análise, além de servir como fonte de estímulo para novas investigações apoiadas em corpora mais robustos, as quais poderiam ratificar ou não as hipóteses aqui levantadas.

Por fim, e mais ambiciosamente, esperamos que este trabalho possa levar a um repensar sobre práticas de ensino de PLE que não priorizem o contexto sociocultural dos alunos e que não deem o devido valor às variedades, sejam regionais, sejam intercontinentais — dos “portugueses” em suas práticas.

Referências

BAGNO, Marcos. Questões pessoais – os índices de pessoas. *In: Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 737-800.

BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; MATOS, Gabriela. Tipologia e distribuição denominais. *In: MATEUS, M.H; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; HUB FARIA, I. (org.) Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003, p. 795 – 847.

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

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Pronomes. *In: Nova gramática do português contemporâneo*. 7 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016, p. 291-302.

MARTINS, Ana Maria. Posição dos pronomes pessoais clíticos. *In: MENDES, A.; MOTA, M.; BARCELAR DO NASCIMENTO, M; RAPOSO, E. (org.) Gramática do português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 2231-2302.

MOURA NEVES, Maria Helena. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MOURA NEVES, Maria Helena. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, Mário. A. Pronomes oblíquos. *In: Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 119-121.

SCHWARZE, Christopher; CHIMAGLIA, Riccardo. Clitici. *In: Enciclopedia dell'italiano*. 2010. Disponível em:

[https://www.treccani.it/enciclopedia/clitici_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/clitici_(Enciclopedia-dell'Italiano)/). Acesso em 20 out. 2022.

Recebido em: 14 nov. 2023.

Aprovado em: 27 dez. 2023.

Revisor de língua portuguesa: João Pedro Buzinello Michelato

Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus

Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

Competência sociocomunicativa e variação linguística no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Sociocommunicative competence and linguistic variation in the teaching and learning of foreign languages

Competencia sociocomunicativa y variación lingüística em la enseñanza y aprendizaje de los idiomas extranjeros

Heri Ramos de Oliveira Pontes¹

 [0000-0001-5181-4731](https://orcid.org/0000-0001-5181-4731)

RESUMO: Neste artigo reflito sobre a relação entre competência sociocomunicativa e o domínio de variações linguísticas na língua estrangeira foco, bem como sobre as implicações dessa relação nas interações dos atores sociais, uma vez que o conhecimento do idioma e da cultura local são um dos principais problemas na socialização desses atores, sobretudo no contexto de imigração. O arcabouço teórico principal para a presente discussão é composto por Hymes (2001) e Saville-Troike (2003) em seus *insights* teóricos e pesquisa empírica para a elucidação dos fatores que compõem o conceito de competência comunicativa e seus congêneres. A exemplificação de alguns aspectos tratados neste trabalho é feita a partir de um estudo de caso de um personagem fictício em material audiovisual, desenvolvido em sala de aula. Os resultados da análise demonstram que a competência comunicativa eficaz e eficiente para socialização em língua estrangeira e integração social dos usuários dessa língua abrangem não só a proficiência a partir do conhecimento do sistema linguístico, mas também o domínio de outros aspectos, tais como a competência linguística, discursiva, pragmática, sociolinguística e a sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: Competência sociocomunicativa; variação linguística; ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

ABSTRACT: This article is about the relationship between sociocommunicative competence and the mastering of linguistic variations in foreign language use, as well as the implications of such relation in the sociointeractions of the social actors, as the knowlegde of the new language and culture is one of the main obstacles in the socialization of individuals, specially within the context of immigration. The main theoretical framework for this discussion is informed by Hymes (2001) e Saville-Troike (2003) in their theoretical insights and empirical research to elucidate some of the factors which are part of the conceptualization of competence and its congeners. To exemplify some aspects of the discussion, I take

¹ Doutora em Letras/Linguística e Professora Associada do Departamento de Letras/UFPE. E-mail: heri.pontes@ufpe.br

examples from a fictional story in audiovisual material analysed in the classroom with students. The results of the analysis shows that for an efficient and successful communicative competence, users have to master other aspects such as the linguistic, discursive, pragmatic, sociolinguistic and sociocultural competence.

KEYWORDS: Sociocommunicative competence; language variation; the teaching-learning process of foreign languages.

RESUMEN: En este artículo reflexiono sobre la relación entre la competencia sociocomunicativa y el dominio de las variaciones lingüísticas en la lengua extranjera considerada, así como sobre las implicaciones de esa relación en las interacciones de los actores sociales, ya que el conocimiento de la lengua y de la cultura local es uno de los principales problemas en la socialización de esos actores, especialmente en el contexto de la inmigración. El principal marco teórico para la presente discusión se basa en Hymes (2001) y Saville-Troike (2003), especialmente en sus reflexiones teóricas e investigaciones empíricas para dilucidar los factores que conforman el concepto de competencia comunicativa y sus congéneres. La ejemplificación de algunos aspectos abordados en este trabajo se realiza a partir de un estudio de caso de un personaje de ficción en material audiovisual, desarrollado en el aula. Los resultados del análisis demuestran que la competencia comunicativa efectiva y eficiente para la socialización en una lengua extranjera y la integración social de los usuarios de esa lengua abarca no solo el dominio basado en el conocimiento del sistema lingüístico, sino también el dominio de otros aspectos, como la competencia lingüística, discursiva, pragmática, sociolingüística y sociocultural.

PALABRAS CLAVE: Competencia sociocomunicativa; variación lingüística; enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Introdução

Usuárias/os de uma língua estrangeira (L2) variam consideravelmente no que tange ao modo como aprenderam tal língua. Se esses indivíduos forem imigrantes, qual é a variedade linguística da L2 dominante que precisam aprender para sua socialização e integração no país ou comunidade onde estão inseridas/os? Quais são os fatores que influenciam ou deveriam influenciar tal escolha para propiciar ao sujeito migrante uma socialização eficiente e integração sociocultural bem-sucedida?

Para refletir sobre tais questões heurísticas, e tomando como eixo norteador para tal reflexão a relação competência comunicativa e o manejo das variedades linguísticas no processo de ensino-aprendizagem de L2, propus numa turma de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, no Curso de Licenciatura em Letras-Ingês, o estudo de caso de um personagem fictício chamado Paddington, personagem este bastante conhecido e celebrado na literatura inglesa infanto-juvenil. Para tal, a turma assistiu à adaptação da estória do personagem ao

cinema. O filme intitula-se *Paddington*². A estória do personagem urso que fora antropomorfizado tipifica a trajetória de um jovem imigrante que viaja clandestinamente num navio para um país do norte global, Inglaterra, logo após a destruição de sua terra natal, Peru, no sul global, por um terremoto.

Nesse contexto, a interação com falantes nativos da L2, com seus familiares também usuários da língua estrangeira e o aprendizado formal da língua através do material didático que dispunha permitiu que *Paddington* chegasse no país de destino já proficiente na norma culta da L2, neste caso a língua inglesa. Ao chegar na capital do país, Londres, o personagem tenta encontrar quem o acolha. Interessante observar o fato de que, em suas incursões na tentativa de socialização na nova língua e cultura estrangeiras, *Paddington* preconiza, com humor, muitos dos infortúnios que o sujeito migrante enfrenta para ser aceito e pertencer à nova comunidade na qual passa a viver.

Proponho, então, neste artigo, refletir sobre a relação entre competência sociocomunicativa, variação linguística e as implicações dessa relação na socialização dos sujeitos migrantes, uma vez que o conhecimento do idioma e da cultura local são um dos principais problemas na socialização desses sujeitos. Minha principal argumentação é a de que o aprendizado de variedades linguísticas faz parte de nossa competência sociocomunicativa e sociocultural nas mais variadas rotinas linguísticas da vida social. Tais variedades fazem parte do nosso repertório linguístico como usuários da L2. Essa compreensão aponta para o entendimento das relações de poder que permeiam os usos de linguagem, o posicionamento e a agência do sujeito na situação comunicativa, bem como para um caminho viável no combate ao preconceito linguístico e social, ao proporcionar ao sujeito a conscientização crítica sobre as propriedades e os usos de linguagem, uma vez que as práticas sociodiscursivas são moldadas e moldam identidades, papéis e relações sociais (Clark et al, 1996).

Estruturei essa reflexão da seguinte forma: Na primeira parte do artigo, revisito o conceito de competência sociocomunicativa apresentado por Hymes

² O filme *Paddington* (2014), escrito e dirigido pelo diretor britânico Paul King, pode ser visto atualmente em plataformas de *streaming* como Netflix.

(2001) e retomado por Saville-Troike (2003) para trazer à tona a importância de alguns elementos essenciais à compreensão do próprio conceito. Na segunda parte, discuto sobre as rotinas linguísticas e as variações que escolhemos, ou deveríamos escolher, no cotidiano de nossas interações, bem como sobre e os critérios ou fatores que influenciam tal escolha. Na terceira parte, considero as implicações do aprendizado da competência sociocomunicativa e da escolha das variações na socialização em L2. Por fim, sigo com as considerações finais e as referências teóricas que embasaram a presente discussão.

Competência sociocomunicativa: natureza e escopo

Ao teorizar sobre o que está envolvido no conceito de competência, Hymes (2001) expandiu a noção mais restrita de Chomsky, que definiu por muito tempo o estado de arte da então teoria linguística moderna. De acordo com Chomsky (1963, p. 3 *apud* Duranti 2001, p. 53), a teoria linguística, até então, estava preocupada, sobretudo, com a ideia de um usuário ideal, que estava inserido numa comunidade de fala homogênea, que sabia a língua perfeitamente (sistema), e que não seria afetado por condições exteriores à língua, tais como as limitações de memória, as distrações, as mudanças de foco e de interesse e os erros ao usar seu conhecimento de língua nas performances interacionais. Aparentemente, Paddington representaria este tipo de falante-usuário idealizado da L2 ao deixar seu país de origem.

Na compreensão outrora vigente (Gerativismo), qualquer criança – como tipificação do falante ideal teria nascido com a habilidade de dominar qualquer língua de forma rápida e sem dificuldades – não seria moldada por condicionantes e reforço, mas estaria agindo ativamente através da interpretação teórica inconsciente da fala a que é exposta. Em poucos anos e com uma experiência finita, ela dominaria uma habilidade infinita que lhe permitiria produzir e entender em princípio quaisquer sentenças gramaticais na língua foco. Essa capacidade da criança representaria, em tese, a habilidade inerente ao ser humano de aprender uma língua.

Hymes (2001) contestou duramente tal compreensão limitada sobre a língua e usuário ideal ao delinear a complexidade do próprio processo de aprendizado do falante nos mais variados contextos e situações de uso da língua. Mesmo reconhecendo que essa percepção uniformizante e essencialista poderia até ser benéfica para combater visões preconceituosas que buscassem explicar as diferenças comunicacionais entre crianças como inerentes ou até de natureza étnico-raciais, o autor argumenta que tal conceptualização cai por terra quando a confrontamos com sujeitos reais em situações empíricas. É o caso da criança-falante ideal em comparação com as crianças-sujeitos reais nas situações de aprendizado nas escolas. De acordo com o autor (Hymes, 2001, p. 55), tal compreensão retira do sujeito sua criatividade nos usos da língua, e da própria língua, sua natureza como *energia*, ao posicionar este mesmo sujeito como um objeto ideal, abstrato, isolado de outros sujeitos, e desconexo de fatores socioculturais no mundo social, exigindo apenas sua exposição à fala no ambiente em que esse atores sociais se desenvolvem e interagem.

Sendo assim, a restrição da compreensão de competência a noções de comunidade de fala homogênea, conhecimento perfeito do sistema linguístico, e a independência de fatores socioculturais seria uma opção ideológica que demonstra a preocupação teórica com o desenvolvimento de um paradigma de língua enquanto sistema. Ao se alinhar com o Estruturalismo de Saussure (dicotomia *langue/parole*), e desenvolver sua visão de *competência/performance* que transcende este mesmo paradigma, Chomsky buscou definir mais concretamente, o objeto da linguística teórica, no que seria mais interno e intrínseco à língua.

Hymes (2001) apresentou estudos etnográficos com dados de sujeitos concretos para comprovar que o conceito de competência transcende, portanto, as noções de comunidade de fala homogênea, de conhecimento perfeito do sistema linguístico e da independência de fatores socioculturais. De acordo com o autor (Hymes, 2001, p. 63), uma teoria linguística adequada deveria englobar a diversidade de usuários da língua e a língua em uso que é variável, integrando teoria linguística com teorias de comunicação e de cultura. Desse modo, o autor sugere que os seguintes fatores deveriam ser considerados para uma teorização adequada

do conceito de competência linguística, a saber:

- (i) Se e em qual extensão um enunciado é formalmente *possível*;
- (ii) Se e em qual extensão um enunciado é *factível*;
- (iii) Se e em qual extensão um enunciado é *apropriado*; e
- (iv) Se e em qual extensão um enunciado é *realizado* (performance) e o que isso envolve.

Desse modo, competência linguística englobaria ‘competência sociocomunicativa’, isto é, todo conhecimento e expectativas que envolvem a língua em uso e outras modalidades comunicativas em determinados contextos sociais. Isto significa dizer que esse conhecimento diz respeito não apenas ao conhecimento do código linguístico, mas também do que dizer, para quem dizer, e como dizê-lo apropriadamente numa dada situação comunicativa. De acordo com Saville-Troike (2003, p. 18), o conceito de competência sociocomunicativa (e seu congênito, competência social) seria um dos recursos ou ferramentas organizadoras mais poderosas no campo das Ciências Sociais ao expandir nossa compreensão sobre os fatores que envolve.

Outro aspecto importante na compreensão da competência sociocomunicativa dos usuários de uma língua seria o fato de que esta não pode ser dissociada da competência sociocultural, uma vez que língua e cultura se relacionam mutuamente (Hinkel, 2001). Em Paddington, a tipificação dessa relação é retratada na cena em que ele se separa da família que o acolheu numa estação de metrô. Nesta situação comunicativa, Paddington interpreta dois enunciados literalmente por não deter a competência sociocultural. Os enunciados avistados por ele são orientações gerais para uso e comportamento na escada rolante do metrô, a saber: (a) *You must stand on the right* (Permaneça à direita) / e (b) *Dogs must be carried* (Cães devem ser carregados). Uma vez que detinha apenas o conhecimento do código linguístico, o personagem interpreta (a) como tendo que permanecer em pé, apenas sobre sua perna direita e (b) ele teria que também levar um cão consigo para poder usar a escada rolante. Tal compreensão e performance do personagem gera surpresa e desaprovação dos transeuntes no metrô.

Como nos lembra Saville-Troike (2003, p. 19), os sistemas de cultura são

padrões e a linguagem é um dos sistemas simbólicos nessa rede. Para interpretar o comportamento linguístico, o usuário precisa conhecer o significado no qual está imerso. Todos os aspectos culturais são relevantes para a comunicação, contudo, os aspectos que mais interferem nas formas e processos comunicativos são de estrutura social e institucional, os valores e as atitudes sobre a língua e os modos como esta língua é falada, a rede de categorias conceituais que resultam das experiências, e o modo como conhecimentos e habilidades são transmitidas de uma geração para outra e para novos membros do grupo. O conhecimento sociocultural compartilhado é essencial para entender e explicar as pressuposições e julgamentos do valor de verdade que subjazem às estruturas linguísticas, ao seu uso apropriado nos contextos sociais e à sua interpretação.

Mas o que envolveria este conhecimento sociocultural compartilhado que possibilita uma comunicação apropriada? De acordo com Saville-Troike (2003, p. 20), este tipo de conhecimento sociocultural compartilhado envolveria os seguintes fatores: (a) o conhecimento linguístico *per se* (ex. elementos verbais e não-verbais, a multitude de variações linguísticas possíveis, o significado das variantes em determinados contextos de uso, dentre outros); (b) as habilidades interacionais (ex. a percepção das características mais salientes nas situações comunicativas, a seleção e a interpretação das formas de fala apropriadas às situações, papéis, e relações, a organização e os processos discursivos, dentre outros); e (c) o conhecimento cultural (ex. a estrutura social, os valores e atitudes, os processos de enculturação – transmissão de conhecimento e habilidades, dentre outros).

Quando pensamos nos usuários de L2 e na gama de conhecimentos e habilidades que precisam acionar nas situações comunicativas, é importante ressaltar que estes indivíduos podem pertencer a vários grupos ou comunidades de fala, e que sua competência pode diferir dos usuários que possuem a L2 como língua materna (L1). Segundo Saville-Troike (2003, p. 21), esta circunstância determinará as regras sociocomunicativas que tais sujeitos irão usar, as habilidades interacionais que vão acionar e os aspectos do conhecimento cultural que irão ativar, limitados pelo contexto sociocultural em que estão inseridos. O contexto situacional e o propósito comunicativo do sujeito determinarão por sua vez, as variações

linguísticas das quais disporá. Na ativação dessa gama de conhecimentos e habilidades, o usuário de L2 está negociando sua identidade social e o que lhe é próprio conhecer como novo membro na nova cultura em questão.

Rotinas linguísticas e variação

O conhecimento sociocultural compartilhado e as dinâmicas de poder societal regulam a participação dos novos usuários da L2 nas rotinas linguísticas. Nessas rotinas, os usuários podem dispor de sua criatividade ou apenas repetir procedimentos formulaicos esperados, como por exemplo, aceitar ou recusar um convite. Tais rotinas fazem parte dos procedimentos formais e expectativas das instituições sociais, tais como a escola, os locais de trabalho, entre outros (Barton, 2009, p. 478). Desse modo, é esperado que os usuários da L2 aprendam e dominem essas rotinas linguísticas nas interações.

Saville-Troike (2003, p.23) esclarece que as rotinas linguísticas compreendem enunciados fixos, ou relativamente fixos, que devem ser considerados como unidades únicas, singulares, porque seu significado não poderia ser derivado de nenhum segmento que não fosse o todo. Tais enunciados respondem a uma função comunicativa e são performativos por natureza. Por esta razão, estes enunciados devem ser aprendidos e analisados pelos atores sociais num *habitus* linguístico como unidades únicas, que variam em tamanho, englobando, por exemplo, desde uma única palavra como *Hello* [Olá] até sentenças como *May I go to the loo, please?* [Posso ir ao banheiro, por favor?]. Também podem ser proferidos por um único indivíduo ou exigir cooperação entre indivíduos como, por exemplo, na sequência de uma saudação: A = *How do you do?* [Como você vai?] / B = *Not bad, thanks* [Vou indo, obrigada!].

Sendo assim, a autora esclarece que para entender as rotinas linguísticas, e, conseqüentemente, as variações e estratégias que devemos usar nas interações, o conhecimento sociocultural compartilhado é necessário porque estes enunciados são metafóricos por si mesmos e precisam ser interpretados conotativamente, e não literalmente. É o caso dos atos de fala como cumprimentos, piadas, condolências,

saudações, dentre outros. Nesse caso, as rotinas linguísticas, por vezes, marcam as fronteiras dos eventos de fala ao abri-los e fechá-los.

Curioso também é o fato de que até mesmo certos atos fisiológicos involuntários como, por exemplo, um espirro, exigem o cumprimento de rotinas linguísticas convencionais nas interações por serem socioculturalmente necessárias em resposta a eles. Obviamente, os significados dessas respostas variam de acordo com o contexto sociocultural. Nas comunidades de língua inglesa, por exemplo, a resposta a um espirro seria *Bless you!* (Deus te abençoe!), indicando a crença tradicional de que uma benção seria necessária, uma vez que o espírito de quem espirra estaria saindo do corpo, ou também que a pessoa poderia estar doente. Já no Japão ou na Coreia, espirrar significa que alguém está falando sobre você. Na Turquia, a resposta a quem espirra é a manifestação do desejo de que aquele indivíduo tenha uma vida longa (Saville-Troike, p. 36-37).

Qual é o lugar das variações linguísticas nessas rotinas? Em Paddington, por exemplo, ao menos três variações da língua inglesa são perceptíveis na cidade onde se passa a estória, Londres, centro econômico e político da Inglaterra, também considerada uma cidade multicultural e multilíngue: o inglês padrão (*Received Pronunciation*) falado por Paddington e pela maioria dos personagens na estória, o dialeto cockney (falado basicamente por londrinos pertencentes a *working class*³), e o inglês jamaicano (devido à forte presença histórica de imigrantes caribenhos que chegaram à Inglaterra como pessoas escravizadas, ou como trabalhadoras/es para ajudar na reconstrução do país pós-guerra). Com isto podemos ver que os principais parâmetros para variação são de caráter geográfico, por classe social e pelo registro da língua.

A variante falada por Paddington aponta para dois aspectos: (a) a existência de vários tipos de língua inglesa faladas localmente, bem como (b) o processo distintivo de aquisição de língua que os sujeitos passam. No caso das variantes da língua inglesa, lembremos que a língua em si é considerada uma língua franca ou

³ *Working class* ou 'classe trabalhadora' em Inglês possui uma acepção diferente do Português, pois o termo está relacionado a variáveis sociais, tais como, classe social e nível de escolarização. Geralmente, são identificados como parte dessa categoria trabalhadoras/es com baixa qualificação profissional e educação formal, e que prestam serviços básicos, tais como motoristas de taxi, pintores/as, jardineiros/as, etc.

global de comunicação na presente modernidade. Isso significa dizer que ela não é patrimônio apenas dos países onde é falada como L1. Sebba (2009, p.405) nos lembra que a língua inglesa teve suas origens nas Ilhas Britânicas, mas com o processo de colonização e imperialismo, esta mesma língua se expandiu e se tornou dominante no mundo. O termo *world Englishes* se refere às variações que são formas da língua inglesa ou que estão relacionadas a ela.

Para caracterizar essa variação e hegemonia da língua inglesa histórica e globalmente, Kachru (1986, 2005 *apud* Sebba, 2009, p. 405) categoriza os grupos de países usuários/falantes de Inglês como pertencente a três círculos concêntricos que se estabelecem entre o centro e a periferia, a saber (i) *inner circle*, (ii) *outer circle* e (iii) *expanding circle*. De acordo com Sebba (2009, p. 407), esta classificação criada por Kachru tem um caráter sócio histórico, ou seja, ela classifica as variantes em termos do relacionamento sócio histórico com a língua inglesa que teria sido originada no Reino Unido. Portanto, teria-se:

(i) *Inner circle* se refere aos países provedores da norma linguística, tais como, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá que representam comunidades tecnologicamente mais desenvolvidas e industrializadas historicamente. Nestes países, a língua inglesa é ou se tornou a língua materna.

(ii) *Outer circle* se refere aos países ou regiões em que, por razões históricas (colonização e imperialismo), a língua inglesa é familiar e usada diariamente pelas pessoas nas várias áreas ou campos, tais como, a administração, a educação, o comércio e a mídia. É o caso de países que são ex-colônias britânicas, tais como, Nigéria, Índia e Singapura. Estes países seriam desenvolvedores da norma linguística, e o *status* ocupado pela língua inglesa é o de segunda língua.

(iii) *Expanding circle*, por sua vez, se refere aos países que não têm ligação histórica por colonização ao primeiro círculo de países e seriam dependentes da norma linguística usada/criada nos países do primeiro círculo. Nestes lugares, a língua inglesa não tem o *status* de segunda língua, mas de língua estrangeira como as demais línguas aprendidas. A diferença está no caráter mandatório do aprendizado da língua inglesa para fins de comunicação (língua franca), como ocorre, por exemplo, no Brasil.

No que diz respeito aos modos como as variantes da língua inglesa seriam ensinadas e aprendidas pelos usuários, Sebba (2009, p. 407-9), sugere que este processo pode se dar de três formas: (i) pela *transmissão normal*, (ii) pela *transmissão anormal – pidginização, crioulização e reestruturação*, e (iii) pela *escolarização*.

A transmissão normal nada mais é do que o aprendizado da nossa língua materna, pois enquanto crianças, aprendemos a falar a língua dos adultos que nos cercam (mães, pais e outros responsáveis). Nesse processo, apenas uma minoria vai aprender a língua padrão, a depender do tipo e grau de escolarização dos adultos. O que ocorre é que as crianças aprenderão primeiro uma variante diferente, como um dialeto local em casa, e só depois, pelo processo de escolarização, aprenderão a variante padrão.

O processo de transmissão anormal se refere à situação em que a língua das mães, pais e/ou cuidadores da criança não é passada diretamente para ela por alguma razão, e a língua que a criança aprenderá será diferente da de seus genitores ou responsáveis. Os processos que aí ocorrem são a pidginização, a crioulização e a reestruturação. Na pidginização, a língua possui uma estrutura gramatical simplificada e o vocabulário reduzido, sendo aprendida informalmente como língua franca. No processo de crioulização, a língua pidgin se torna a primeira língua dos usuários, normalmente aprendida na infância. A língua crioula ocorre por transmissão anormal porque as crianças aprendem a língua dos adultos, mas é uma língua que estes adultos não falam como língua materna e não tem regras estáveis. Sendo assim, a primeira geração de falantes da língua crioula transformará a língua pidgin em primeira língua com mais funções, mais nuances estilísticas e regras mais estáveis.

O resultado dos processos de pidginização e crioulização é a reestruturação linguística. Isto quer dizer que a ‘nova língua’ possui semelhanças com a língua inglesa ‘original’, mas é radicalmente diferente na estrutura. Vale lembrar que esses processos podem acontecer com qualquer língua dominante, não apenas com a língua inglesa.

Já na escolarização acontece o processo de transmissão indireta da língua,

normalmente, a variedade padrão ou culta. No caso da língua inglesa, esse processo é comum, uma vez que a língua é usada como segunda língua ou língua estrangeira globalmente. Nesse processo, professoras/es tentam reproduzir a língua modelo, usada como língua materna nos países onde é falada, priorizando a norma ou variante padrão.

Partindo do pressuposto de que um dos universais linguísticos irrefutáveis é a variação das línguas e de que a escolha pelo ensino da norma padrão tem motivação ideológica, e esta é normalizada socialmente, é importante que no processo de escolarização professoras/es ensinem e valorizem outras variantes linguísticas como parte do repertório comunicativo disponível às/aos aprendizes, e como forma de combate ao preconceito linguístico e social. A escolha da variante apropriada para ser usada nas diferentes situações comunicativas e as regras do seu funcionamento social é parte da competência sociocomunicativa dos usuários.

Saville-Troike (2003, p. 41) enfatiza que os meios de comunicação disponíveis numa comunidade podem incluir diferentes línguas, variedades regionais e sociais, registros e modos de comunicação (por exemplo, oral, escrito, sinais). A natureza e a extensão dessa diversidade estão relacionadas à organização social dos grupos em que variáveis sociais, tais como, idade, sexo e status social, assim como diferenças nos relacionamentos entre os usuários, seus objetivos interacionais e os contextos comunicacionais têm papel fundamental.

A autora (Saville-Troike, 2003, p. 41) segue afirmando que a identificação das variedades linguísticas ocorre através da observação e da descrição das diferenças na pronúncia, gramática, léxico, estilos de fala, e outros comportamentos comunicativos disponíveis para diferenciação nas comunidades. Todavia, isso depende da descoberta de quais seriam as variedades linguísticas que são reconhecidas pelos membros dos grupos na atribuição de certos sentidos. A mesma variedade usada no ambiente familiar não é a mesma usada numa cerimônia religiosa, por exemplo, pois na escolha da variedade incidirão além de variáveis sociais, fatores como o assunto tratado, o gênero textual usado, a relação entre os participantes e o contexto interacional. Certamente, essa habilidade de identificação deve ser ensinada na escola, levando em consideração a análise das situações

comunicativas e buscando responder a perguntas centrais, tais como, quem usa qual variedade? Com quem? Com qual propósito comunicativo ou retórico? Em qual contexto ou ambiente? Qual é a relação com outros atos ou eventos comunicativos? dentre outras. Note que no caso de Paddington, ele aprendeu a variedade padrão através do contato com outros atores sociais que falavam/usavam esta variedade e pelo prestígio social atribuído a ela.

Implicações para a socialização linguística em língua estrangeira

Nesta última sessão, gostaria de discutir um pouco sobre as implicações do aprendizado da competência sociocomunicativa, incluindo a escolha das variações linguísticas apropriadas na socialização dos sujeitos em L2. No caso de Paddington, à medida que o personagem convivia com os falantes de Inglês e se expunha às mais diversas situações sociodiscursivas, ele foi aprendendo não só os significados de cultura, mas também a como usar a língua que aprendera propriamente pela observação e nas diferentes interações. Essa consciência intercultural envolveria, portanto, o aprendizado dos estilos de comunicação e atitudes esperadas.

Duff (2012) esclarece que a socialização em L2 é um campo frutífero de pesquisa e aprendizado no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, contudo, o processo em si não é fácil ou linear para a/o aprendiz. A dificuldade se dá pelo fato de que diferentes sistemas conceituais e de valores estão envolvidos, além de comportamentos que são oriundos de atitudes e crenças normativas relativamente fixas das culturas em interação. Os sistemas culturais são entidades dinâmicas, consistindo em indivíduos que podem resistir, se opor ou negociar as normas que caracterizam cada cultura. Esse processo normalmente leva a desentendimentos e conflitos, gerando, inclusive, a perpetuação de estereótipos negativos sobre a/o aprendiz (Corbet, 2011, p. 307), sobretudo, em situação de imigração. A garantia é de que uma vez iniciada, a socialização em L2 abre novos mundos, práticas e possibilidades para quem utiliza a língua.

De acordo com a autora (Duff, 2012, p. 564), a socialização em L2 representa um processo contínuo e extenso pelo qual usuários da língua estrangeira buscam

competência sociocomunicativa, e teriam como objetivos principais, o pertencimento e a habilidade de participar nas práticas sociodiscursivas nas comunidades nas quais estão inseridos. O fato é que os novos membros de uma comunidade, como Paddington, através da disposição, curiosidade e abertura, devem internalizar e aprender as rotinas interacionais, com o uso apropriado da variedade linguística em questão, para poderem ser bem-sucedidos na socialização nova cultura. As experiências na socialização em L2 podem, portanto, ocorrer em contextos diversos, tais como, em lugares onde a língua foco é dominante e amplamente falada na sociedade, em contextos em que o uso da L2 é mais restrito – como nas universidades, em situações de imigração e diáspora, em contextos de revitalização linguística – como nas comunidades indígenas que perderam sua língua nativa, ou em comunidades virtuais mediadas por tecnologias digitais de comunicação – como as pessoas que jogam jogos online.

Gostaria de destacar dois aspectos ou implicações fundamentais na socialização em L2: o papel central da mediação e expertise no ensino-aprendizagem da L2, e (ii) a negociação de identidades sociais nesse processo. No caso de (i), Duff (2012, p. 566) argumenta que a socialização ocorre com a mediação daqueles indivíduos com mais conhecimento e experiência da língua e da cultura em foco. Estes servirão de suporte ou apoio para aqueles com menos conhecimento e experiência na língua e na cultura. Esse processo enfatiza o papel das interações sociais como *locus* legítimo de aprendizagem no contexto sociocultural em que a/o aprendiz vive. Bruner e posteriormente, Vygotsky, em sua abordagem socioconstrutivista, identificaram esse processo como *scaffolding*. Vale lembrar que essas interações envolvem rotinas repetitivas e ritualizadas nas práticas sociais de letramento (Hardie, 2009, p.619; Street, 1995).

Esses agentes ou mentores da socialização em L2 podem atuar em situações formais (docentes, colegas de trabalho) ou informais (pessoas amigas, parentes) de ensino-aprendizagem e vão ensinar não só questões normativas da língua ou estratégias interacionais nas situações comunicativas, mas também sobre valores, disposições, ideologias, identidades, posturas afetivas (tais como, o humor e os sentimentos) ou epistêmicas, dentre outros. Como a língua e a cultura são

organismos sociais vivos, a socialização linguística não pode se dar sem tal mediação e expertise.

No caso de (ii), sobretudo nos contextos de imigração, identidades podem ser contestadas e transformadas, uma vez que o próprio sujeito migrante, normalmente, encontra resistência e discriminação nas comunidades em que se insere. As identidades sociais são construídas no/pelo discurso dinâmica e coletivamente nas interações, dependendo do modo como os usuários da L2 se posicionam tanto em relação à sua comunidade de origem quanto à nova comunidade onde está inserido, uma vez que identidades operam em contextos sociodiscursivos concretos. Não quero discutir aqui os processos complexos e contraditórios pelos quais as identidades são construídas, pois o tema vai além do escopo desta discussão, mas apontar para o fato de que estas são um fenômeno em construção, fluido, constituídas no processo sociodiscursivo (Fairclough, 2001) e codificadas no *locus* das interações sociais diárias.

Com isso, sugiro que o sujeito imigrante/usuário da L2 possa aprender a nova língua e cultura ou resistir a elas, (re)construindo e (re)interpretando suas identidades. Isso significa dizer que os indivíduos, enquanto sujeitos sociais, têm um papel agentivo, pois apresentam afinidades e posicionamentos que moldam a forma como percebem aos outros e a si mesmos na relação com esses outros no sentido de pertencimento – relação identidade individual e coletiva (Jones; Krzyzanowski, 2008). No contexto de L2, Duff (2012, p.567) destaca que podem ocorrer identidades e práticas sociais híbridas e sincréticas inovadoras que podem prevalecer, misturando práticas socioculturais e linguísticas ou impondo identidades, práticas e formas de L2 (ou vice-versa). Identidades trazem, portanto, aspectos de alinhamento e aspectos relacionais na vida social e são representadas nos discursos, e que, por sua vez, estão em relação dialética com a estrutura social na qual vivemos.

Considerações finais

Neste artigo refleti sobre a relação entre competência sociocomunicativa e variação linguística, e sobre as implicações dessa relação na socialização dos sujeitos imigrantes, uma vez que o conhecimento do idioma e da cultura local são

um dos principais problemas na socialização desses indivíduos. Para fins de análise, tomei como exemplo o caso do personagem Paddington, pois este tipifica claramente as vicissitudes daqueles que migram e precisam aprender a L2 do país no qual tentam se estabelecer e pertencer.

Meu foco foi considerar a natureza complexa e multifacetada da competência sociocomunicativa e como a apropriação das variações linguísticas existentes na língua foco, neste caso, a L2, faz parte do repertório comunicativo das/os usuárias/os para que possam ter sucesso nas suas interações nas mais variadas rotinas linguísticas na vida social. Contudo, a consciência crítica de que as variedades enquanto convenções sociocomunicativas – que podem ser valorizadas como padrão ou desvalorizadas – precisa ser ensinada no contexto de aprendizagem da L2, já que não é uma característica inata aos indivíduos, mas uma habilidade construída e adquirida ao longo da instrução formal. Esta habilidade ajudará as/os aprendizes, sobretudo o sujeito imigrante, a desenvolver não somente o conhecimento descritivo da L2 e suas práticas, mas também a entender que as práticas linguístico-discursivas são moldadas e moldam identidades sociais, relações de poder e as estruturas sociais que as consolidam.

Muito do aprendizado de L2 acontece num contexto sociocultural e político mais amplos em que identidades, papéis, e relações sociais são construídas e negociadas, e onde há vários tipos de interações sociais e instrução, sem falar dos aspectos individuais que variam de indivíduo para indivíduo e que também influenciam no seu domínio da língua e socialização. O importante é considerar que não pode haver competência satisfatória nos usos da língua sem o aprendizado da competência sociocomunicativa, e como parte desta, do domínio das variedades linguísticas presentes no contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Uma conceptualização mais abrangente dos conhecimentos e habilidades envolvidos na competência sociocomunicativa que usuárias/os da L2 precisam desenvolver beneficia a/o própria/o usuária/o no seu aprendizado na superação das diferenças linguísticas e culturais, promovendo um posicionamento mais agentivo, sua inserção e integração social. Desse modo, o objetivo principal da/o aprendiz seria aprender a competência sociocomunicativa e os vários aspectos nela

envolvidos, a saber, a competência linguística, a competência discursiva, a competência pragmática, a competência sociolinguística e a competência sociocultural para que possa lidar efetivamente com as interações em contextos socioculturais diversos.

A pesquisa sistemática no campo linguístico, em outras áreas correlatas, e sobre o ensino-aprendizagem de L2, com suas teorizações e testagens, tem focado na compreensão e funcionamento dos vários aspectos acima mencionados, lançando mais luz sobre o campo de estudos para que possamos entender como se dá o processo de socialização linguística. Tal compreensão é essencial, uma vez que possibilita o desenvolvimento da competência sociocomunicativa das/os aprendizes para que se tornem parte e participem das comunidades de práticas em que a língua é falada/usada, no contexto sociocultural mais amplo em que estão inseridas/os, minimizando, desse modo, as relações de tensão, exclusão e preconceito vivenciadas, sobretudo, pelos sujeitos imigrantes.

Referências

- BARTON, D. Literacy practices. *In: CULPEPER, J. et al. (eds.). English language: description, variation and context.* UK: Palgrave Macmillan, 2009. p.477-486.
- CLARK, R. *et al.* Conscientização crítica da linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 28, p. 37-57, 1996.
- CORBETT, J. Discourse and intercultural communication. *In: HYLAND, K; PATRIDGE, B. The continuum companion to Discourse Analysis.* London: Continuum, 2011. p. 306-320.
- DUFF, P. Second language socialization. *In: DURANTI, A. (eds.). The handbook of language socialization.* London: Blackwell, 2012. p. 564-586.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora UNB, 2001.
- HARDIE, A. Language Acquisition. *In: CULPEPER, J. et al. (eds.). English Language: description, variation and context.* London: Bloomsbury Academic, 2009. p.609-624.
- HINKEL, E. 2001. Building awareness and social skills to facilitate cross-cultural communication. *In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a second or foreign*

language, USA: Heinle, 2001. p. 443-456.

HYMES, D. On communicative competence. In: DURANTI, A. (ed.). *Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing, 2001. p. 53-73.

JONES, P.; KRZYZANOWSKI, M. Identity, belonging and migration: beyond constructing 'others'. In: DELANTY, G. *et al. Identity, belonging and migration*. Liverpool: Liverpool University Press, 2008. p. 38-53.

SAVILLE-TROIKE, M. *The Ethnography of Communication: an introduction*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

SEBBA, M. Word Englishes. In: CULPEPER, J. *et al.* (eds). *English Language: description, variation and context*. London: Palgrave Macmillan. 2009. p. 388-403.

STREET, B. *Social Literacies: social approaches to literacy in Development, Ethnography and* . London, New York: Routledge, 1995.

Recebido em: 19 nov. 2023.
Aprovado em: 02 jan. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



Estratégias docentes para romper com o colonialismo em sala de aula de E/LE no ensino superior

Teacher Strategies for breaking with Colonialism in E/LE Classrooms in Higher Education

Estrategias docentes para romper con el colonialismo en el aula de E/LE en la enseñanza superior

Marcelle Ferreira Leal¹

 0000-0002-4682-6604

RESUMO: A partir de relatos de experiência em sala de aula da graduação de uma universidade brasileira, almeja-se discutir colonialismo e linguagem no ensino superior e apresentar estratégias pelas quais o docente pode enfrentá-lo e fomentar a valorização das variedades do espanhol. Com este fim, propõe-se um debate sobre a tradição colonial da universidade, Carañana (2012), Pereira (2008) Fávero (2006), Ribeiro (1971) e Da Silva (2017); o conceito de colonialidade, Césaire (1978) e Quijano (2005); suas implicações na linguagem, Mariani (2003) e Veronelli (2019; 2016); a presença da questão no âmbito acadêmico, Bernardino-Costa; Borges (2021); na aula de E/LE Bugel (1999) e Bugel; Santos (2022); além da exposição de alguns meios através dos quais o professor promove a constituição de um contexto de ensino-aprendizagem onde a pluralidade cultural não seja hierarquizante, mas sim colaborativa e valorize as variedades do idioma, Fernández e Roth (2007) e Adrián Fanjul (2004). Desta forma, acredita-se não só destacar o problema, mas também fornecer caminhos possíveis para solucioná-lo em busca de uma educação mais inclusiva, plural e libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialismo linguístico; Variação linguística; Práticas docentes.

ABSTRACT: This article aims to discuss colonialism and language in higher education based on reports of experience in a Brazilian university's undergraduate classroom and to present strategies by which teachers can confront it and encourage the appreciation of Spanish varieties. A debate is proposed on the colonial tradition of the university, Carañana (2012), Pereira (2008), Fávero (2006), Ribeiro (1971) e Da Silva (2017); the concept of coloniality, Césaire (1978) and Quijano (2005); its implications for language, Mariani (2003) and Veronelli (2019; 2015); the presence of the subject in the academic sphere, Bernardino-Costa; Borges (2021) and in E/LE class Bugel (1999) and Bugel; Santos (2022); in addition the exposure of some means by which the teacher promotes the constitution of a

¹ Marcelle Ferreira Leal é doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral na Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (FILO: UBA). Contato: marcelleleal@gmail.com

teaching-learning context where cultural plurality is collaborative and non-hierarchical and value the language variants, Fernández e Roth (2007) e Adrián Fanjul (2004). In this way, we believe not only to highlight the problem, but also to provide possible strategies to solve it in search of a more inclusive, plural and liberating education.

KEYWORDS: Linguistic Colonialism; Linguistic Variation; Teaching Practices.

RESUMEN: A partir de relatos de experiencia en una clase de grado de una universidad brasileña, se debate colonialismo y lenguaje en la enseñanza superior y se presentan estrategias por las cuales los profesores pueden enfrentarlo y fomentar la valoración de las variedades del español. Con esta finalidad, se propone un debate sobre la tradición colonial de la universidad, Carañana (2012), Pereira (2008), Fávero (2006), Ribeiro (1971) e Da Silva (2017); el concepto de colonialidade, Césaire (1978) y Quijano (2005); sus implicaciones para la lengua, Mariani (2003) y Veronelli (2019; 2016); la presencia de la cuestión en el ámbito académico, Bernardino-Costa; Borges (2021) y en la clase de E/LE, Bugel (1999) y Bugel; Santos (2022); además de la presentación de algunos medios que el profesor puede promover un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la pluralidad cultural no sea jerárquica, sino colaborativa, con la valoración de las variedades del idioma, Fernández e Roth (2007) e Adrián Fanjul (2004). De esta forma, se cree no sólo evidenciar el problema, sino también señalar caminos para solucionarlo en búsqueda de una educación más inclusiva, plural y liberadora.

PALABRAS CLAVE: Colonialismo lingüístico; Variación lingüística; Prácticas docentes.

Introdução

Durante os anos de 2022 e 2023, ministrei a disciplina Língua Espanhola 1 como professora substituta em uma universidade pública brasileira. Direcionado para alunos de graduação de áreas e períodos diversos, o curso constituía-se de forma múltipla no que concerne ao âmbito social - faixa etária, classe socioeconômica, gênero, raça, entre outras diferenças - e ao nível de conhecimento do corpo discente a respeito do idioma, uma vez que havia alunos certificados no nível C1 do Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) e outros com o elementar aprendido na escola. Neste contexto, três alunos de duas turmas diferentes fazem declarações - através de perspectivas distintas sobre colonialidade e linguagem - que conduzem às reflexões propostas. Visando à preservação da identidade dos envolvidos, vou designá-los como aluno 1, aluna 2 e aluno 3. A seguir, descrevo o cenário onde cada um se insere.

Diante de um questionamento fonético a respeito da pronúncia da letra “z” por um participante da turma, a explicação sobre a realização do fonema e a observação sobre a fricativa interdental /θ/ na variedade peninsular da Espanha, o

aluno 1 assim se expressa: “O espanhol da Espanha é o mais correto, né?”. Uma vez que o marcador conversacional demanda um posicionamento docente, pergunto o motivo pelo qual a proposição seria verdadeira e a resposta obtida relaciona-se ao aspecto histórico, isto é, segundo ele, os europeus trazem o idioma para a América e aqui ele se modifica, com um tom que sugere uma degradação. Mesmo após a elucidação sobre variedades linguísticas de maneira acessível, posto que os envolvidos não são alunos de Letras, o aluno 1 parece irredutível. Os colegas exprimem acordo sobre a importância de legitimar cada variedade em suas especificidades, até que uma discente, impaciente em relação às falas e que designarei como aluna 2, exprime a seguinte frase: “Nossa! Que visão colonizada!”. Por sua vez, na segunda turma, após sua última participação com o grupo, um estudante diz: “Professora, sua aula é muito decolonial”.

As três sentenças orientam as reflexões sobre colonialismo e linguagem desenvolvidas no artigo. As duas primeiras constituem a discussão sobre sua presença na sala de aula de E/LE no ensino superior. Esta primeira parte compõe-se da problematização sobre a colonialidade no âmbito universitário - por meio das reflexões sobre o colonialismo durante as invasões europeias no sul por Césaire (1978) e na atualidade através das teorias de Quijano (2005) -, sua presença na universidade através de Carañana (2012), Pereira (2008), Fávero (2006), Ribeiro (1971) e Da Silva (2017); a particularização no âmbito linguístico pela apresentação do conceito de “colonialidade linguística”, de Bethania Mariani (2003) e “colonialidade da linguagem” de Gabriela Veronelli (2019; 2015); direciona-se, então, para os domínios da sala de aula de E/LE pelas vias argumentativas de Bugel e Scutti Santos (2022) no que concerne à visualização das crenças sociais que, no Brasil, arraigam-se neste ambiente de aprendizagem e do aspecto específico da heterogeneidade geográfica e variedades do espanhol a partir das teorias de Moreno Fernández e Roth (2007); a seguir, finalmente, demonstra-se como as ações afirmativas modificam a sala de aula de nível superior e exigem uma preparação docente que atenda às novas demandas por meio da investigação de Bernardino-Costa e Borges (2021).

No entanto, o objetivo não se restringe à identificação do problema.

Desenvolve-se uma análise sobre os motivos pelos quais o aluno 3 caracteriza a aula como decolonial. Desta forma, pretende-se indicar algumas estratégias pelas quais os docentes de língua estrangeira no ensino superior podem combater o colonialismo em sala de aula e adotar uma postura pedagógica decolonial que contribua para uma formação discente consciente de que a diversidade é colaborativa e enriquecedora. Visando a esta finalidade, descrevem-se três propostas de atuação em cotejo com a teoria de Paulo Freire (1986), bell hooks (2017) e Adrian Fanjul (2004) que podem inspirar outros educadores de espanhol do nível superior em suas práticas pedagógicas.

A presença da colonialidade no ensino superior brasileiro

A partir do século XV, a invasão europeia transformou profundamente as sociedades e os territórios americanos. De acordo com Aimé Césaire (1978), o processo de colonização foi violento e se circunscreveu no âmbito da dominação sob a justificativa de inculcar civilidade nos que designavam como povos selvagens e pagãos. Com apoio institucional – principalmente do Estado e da Igreja – os colonizadores saqueavam, exploravam e aniquilavam os que designam como colonizados que, em nome da lei, devem ser domesticados e subjugados segundo seus princípios. Ainda no rastro do pensamento do intelectual da Martinica, entende-se que, nessa dinâmica, o encontro de sociedades do Norte e do Sul ocorre através da sobreposição de uma cultura diante das demais, isto é, não se prioriza o intercâmbio, mas a verticalização da relação em que os primeiros se colocam em posição de superioridade.

Os exploradores setentrionais empregam estratégias e instrumentos distintos de imposição de poder de acordo com suas aspirações. No que concerne às universidades, ambiente específico da análise em curso, a Espanha é a pioneira em utilizá-la como meio de implementação de interesses próprios nos territórios americanos invadidos. Os institutos superiores estão presentes em domínios espanhóis desde o século XIII e, segundo Joan Pedro Carañana (2012), no período

em questão, já servem como extensões dos poderes eclesiásticos e locais. Portanto, a implementação universitária em suas colônias reproduz um modelo de controle conhecido. A pesquisadora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira corrobora a ideia, cito: “A Espanha, diferentemente de outros colonizadores, muito cedo cria universidades nas suas colônias com o objetivo de difundir, principalmente, o pensamento cristão e impedir a divulgação do protestantismo que ocorria na Europa” (Pereira, 2008, p. 56).

A América hispânica conta com a instituição herdada nos moldes europeus da época poucos anos após a invasão. Santo Domingo figura como uma das primeiras universidades fundadas, especificamente no ano de 1538, na atual República Dominicana. Segue-se a criação de outras ainda no século XVI, como a atual Universidade Nacional Maior de São Marcos, no vice-reino do Peru. Porém, ainda no rastro dos estudos da docente da UNICAMP, entende-se que a estrutura não é adotada de maneira imediata por outros colonizadores e entre os motivos assinalados pela investigadora brasileira consta a disponibilidade financeira e de recursos humanos da metrópole hispânica em comparação às demais (Pereira, 2008). É importante reiterar que, consoante advertido por Césaire (1978), as forças coloniais inseriam-se com o intuito de substituição do modelo local sem a intenção de estabelecer trocas com as civilizações existentes.

Segundo a pesquisadora Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, no caso brasileiro, há anseios de criação do ensino superior desde o século XVI, mas os colonizadores portugueses não têm interesse em adotá-lo. A vinda da Família Real para o país não modifica substancialmente o cenário, pois o avanço promovido no período monárquico é a criação de escolas superiores que não visam, inicialmente, ao desenvolvimento de uma intelectualidade local, mas se restringem ao ensino profissionalizante enfatizando a formação de mão de obra. O surgimento da universidade como a concebemos é tardia e data da segunda metade do século XX. Apenas em 1920, o presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro e, ainda assim, as funções da instituição no período carecem de determinações mais sólidas (Fávero, 2006).

ela [a universidade] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. (Fávero, 2006, p. 19)

Verifica-se que a implementação pós-independência não impede que a instituição siga as premissas que se associam aos interesses de classes abastadas cujos valores se estabelecem através de uma perspectiva eurocêntrica. Darcy Ribeiro corrobora a tese quando defende que as universidades latino-americanas, em grande parte, reproduzem práticas que reforçam o caráter de dependência em suas estruturas. Diz o autor:

Até hoje, na América Latina, as universidades funcionaram principalmente como agentes da manutenção da ordem estabelecida ou, no máximo, de modernização refletida de suas sociedades. Colaboraram, desta forma, para tornar a própria população uma espécie de consumidora mais ou menos sofisticada de produtos da civilização industrial. Enquanto instituições repetidoras e difusoras de um saber já elaborado em outras partes, nossas universidades não contribuíram para a integração de suas nações na civilização industrial, como sociedades, mas sim transformá-las em entidades dependentes mais eficazes. (Ribeiro, 1971, p. 100)²

No Brasil, as instituições de ensino superior empregam estratégias distintas visando à manutenção do sistema vigente embasado em relações de subordinação à Europa tanto na seleção, constituição, formatação, classificação e difusão do conhecimento quanto na legitimação dos sujeitos autorizados a produzi-lo. No artigo “Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra”, Nádia Maria Cardoso da Silva corrobora a tese de Darcy Ribeiro e destaca como a dinâmica colonialista se estabelece, fortalece e reproduz na universidade brasileira. Cito a pesquisadora:

² Hasta ahora, en América Latina, las universidades actuaron principalmente como agentes de mantención del orden instituido o, a lo máximo, de modernización refleja de sus sociedades. Colaboraron, pues, en la idea de convertir a sus pueblos en consumidores más o menos sofisticados de productos de la civilización industrial. En su calidad de instituciones repetidoras y difusoras de un saber ya elaborado en otras partes, nuestras universidades no contribuyeron a integrar a sus naciones en la civilización industrial, como sociedades autónomas, sino a hacerlas más eficaces como entidades dependientes. (Tradução nossa)

[a universidade] reproduz a colonialidade do poder/saber de diversas formas: toma as universidades europeias modernas como modelo de organização do conhecimento, instaura a relação epistemológica sujeito branco/objeto negro e indígena; instala o exclusivismo da epistemologia ocidental, excluindo, silenciando e desqualificando saberes negros e indígenas, etc. (Da Silva, 2017, p. 254-255)

Consoante o apresentado, entende-se que a questão da colonialidade incide no ensino superior americano desde sua formação. No entanto, é imprescindível assinalar que o procedimento não se limita ao campo acadêmico. O domínio colonial atravessa a história, as estruturas e instituições dos países invadidos e, ainda hoje, deixa seus rastros nas práticas sociais vigentes. Em *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, Aníbal Quijano discorre sobre a ordem de dominação implementada pela Europa após a invasão dos territórios americanos gerando o que designa como re-identificação histórica das regiões e populações incorporadas, isto é, “da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais” (Quijano, 2005, p.110). Através das noções de modernidade e racionalidade, demonstra como, desde então, as sociedades mencionadas centralizam os mercados, as subjetividades e se posicionam como centros de mando hegemônicos. Conforme afirma o sociólogo peruano, “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia colonial ou ocidental” (*Ibidem*, p.110).

Nota-se, assim, que a propagação dos valores da colonialidade não se concentra apenas na constituição da universidade enquanto instituição, mas também se expande para as dinâmicas que se estabelecem dentro e fora de suas esferas. Logo, compreende-se que os sujeitos que ali atuam reproduzem a ordem social em que estão imersos em maior ou menor grau. Exemplifica-se com o caso apresentado para a análise. A qualificação da variedade do espanhol peninsular da Espanha como mais correto do que as da América pelo aluno 1 reflete valores que reproduzem a noção da Europa como centro da produção de conhecimento. Quijano afirma que, “quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida” (*Ibidem*, p.118). A fala do primeiro discente corrobora a tese do autor na medida em que, desde sua perspectiva eurocêntrica, as especificidades americanas correspondem a deturpações inferiorizadas do

considerado idioma original.

Uma vez identificados, mesmo que de forma concisa, a presença da colonialidade no ensino superior brasileiro e os meios pelos quais ela se desdobra ainda hoje, amplia-se o debate para a área da linguagem. É importante destacar que, do ponto de vista linguístico, os temas referentes à heterogeneidade geográfica e variedades da língua espanhola incidem na afirmação apresentada pelo aluno. Portanto, nas linhas a seguir, concentraremos a discussão nos domínios que nos ajudam a entender os motivos pelos quais em sua compreensão há uma superioridade do espanhol peninsular diante das variedades americanas e a forma pelas quais estas crenças ainda estão presentes na sala de aula de E/LE no ensino superior.

Debates sobre colonialidades e decolonialidades no ensino de espanhol como língua estrangeira

O cenário descrito no tópico anterior sobre a incidência da colonialidade, tanto na constituição institucional da universidade quanto nas práticas sociais estabelecidas em seus domínios, explicita o contexto mais amplo em que as situações propostas para análise se desenvolvem e os agentes mencionados atuam. Apresentado o panorama global, orienta-se o debate para o ensino de E/LE no ensino superior visando à problematização do tema no que tange ao campo específico da linguagem e da educação linguística. Com a finalidade de aprofundar a reflexão na área de interesse, abordaremos a colonialidade da linguagem e suas repercussões na presença geográfica ampla que culmina em variedades linguísticas múltiplas na língua espanhola. Além disso, pretende-se utilizar estudos que fornecem análises sobre o panorama vigente em algumas universidades brasileiras para depois propor algumas estratégias de mudança.

Segundo o relatório publicado pelo Instituto Cervantes, instituição espanhola, no ano de 2022³, quase 24 milhões de alunos estudam espanhol como língua

³ Ver mais em https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/informes_ic/p01.htm#np4

estrangeira e, hoje, mais de 595 milhões de pessoas no mundo o falam, entre aqueles que o têm como língua materna ou não. Além disso, no mesmo documento, informa-se que é o segundo idioma por número de falantes nativos e de comunicação internacional. Consoante o estudo de Moreno Fernández e Roth (2007), a configuração está imersa em uma heterogeneidade geográfica e social, em franca expansão, que confere características próprias de acordo com os territórios e esferas de pertencimento daqueles que o utilizam. Os autores defendem que, apesar da extensão da comunidade, a língua espanhola torna-se mundial devido ao seu grau de homogeneidade com uma comunicatividade alta e um índice de diversidade baixo, isto é, compartilha um sistema interno aproximado e seus usuários comunicam-se sem maiores problemas ainda que pertençam a regiões que utilizam variedades internas distintas.

É imprescindível lembrar que o processo geopolítico de invasão da Península Ibérica na América iniciado no século XV, descrito anteriormente, é um fator de influência na dimensão dos domínios do espanhol. Algumas estratégias utilizadas por colonizadores em busca da imposição de seu poder nos territórios ocupados estão descritas no tópico anterior, porém separamos um elemento fundamental para a discussão em curso: a língua. No artigo “Políticas de Colonização Linguística”, Bethania Mariani assinala que na dinâmica há “o encontro de povos com línguas e memórias diferenciadas e sem contato anterior” (Mariani, 2003, p. 73). Porém, corroborando a inexistência de intercâmbio destacada por Aimé Césaire, ela sistematiza a assimetria afirmando que “uma dessas línguas, chamada de língua colonizadora, visa impor-se sobre a(s) outra(s) colonizada(s) (*Ibidem*, p. 73).

Os estudos de Gabriela Veronelli demonstram que há um empenho não só de imposição, mas também de deslegitimação das formas de comunicação utilizadas pelos povos dominados. Embasada em teorias do giro decolonial, como os estudos de Aníbal Quijano, a autora demonstra os meios pelos quais o aparato linguístico se configura como um instrumento que contribui para o processo de deslegitimação das populações que sofrem o processo de invasão em suas terras. Segundo Veronelli, “a ideia eurocêntrica da linguagem conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética ao conhecimento, e naturaliza essas características e atributos

como linguagem ‘no sentido pleno’⁴ (Veronelli, 2016, p. 48). Lembra-se que a gramática de Nebrija, de 1492, em sua introdução já demarca a relação estreita entre a língua e o império. Exemplifica-se o uso das normas linguísticas como dispositivos de poder através da análise de Santiago Castro-Gómez:

A partir da normatividade da letra, as gramáticas procuram engendrar uma cultura do "bem falar", a fim de evitar "as práticas viciosas da fala popular" e os barbarismos grosseiros da plebe. Estamos, portanto, diante de uma prática disciplinar que reflete as contradições que acabariam por dilacerar o projeto da modernidade: estabelecer as condições de "liberdade" e "ordem" implicava a subjugação dos instintos, a supressão da espontaneidade, o controle das diferenças. Para serem civilizados, para se tornarem parte da modernidade, para serem cidadãos colombianos, brasileiros ou venezuelanos, os indivíduos tinham não só que se comportar corretamente e saber ler e escrever, mas também adequar sua linguagem a uma série de normas. A submissão à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do que é vital pela adoção de um continuum constituído arbitrariamente a partir da letra.⁵ (Castro-Gómez, 2000, p.91)

De igual maneira que Césaire e Mariani demonstram a dominação prevalecendo sobre o intercâmbio no encontro de populações do Norte e do Sul, Veronelli assinala que a necessidade de sobreposição impede a interlocução, uma vez que “não existe uma disposição comunicativa por parte do colonizador-colonializador, surdo a toda possibilidade de sentido que saia da boca do colonizado-colonializado”⁶ (Veronelli, 2016, p. 54). Entende-se, à luz dos teóricos apresentados, que a verticalização da relação linguística impede que haja um diálogo efetivo, uma vez que os povos do Norte não consideram os austrais como

⁴ La idea eurocéntrica del lenguaje conecta la lengua, la gramática, la civilización y la escritura alfabética con el conocimiento, y naturaliza estas características y atributos como lenguaje ‘en sentido pleno’. (Tradução nossa)

⁵ Desde la normatividad de la letra, las gramáticas buscan generar una cultura del "buen decir" con el fin de evitar "las prácticas viciosas del habla popular" y los barbarismos groseros de la plebe. Estamos, pues, frente a una práctica disciplinaria en donde se reflejan las contradicciones que terminarían por desgarrar al proyecto de la modernidad: establecer las condiciones para la "libertad" y el "orden" implicaba el sometimiento de los instintos, la supresión de la espontaneidad, el control sobre las diferencias. Para ser civilizados, para entrar a formar parte de la modernidad, para ser ciudadanos colombianos, brasileños o venezolanos, los individuos no sólo debían comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas. El sometimiento al orden y a la norma conduce al individuo a sustituir el flujo heterogéneo y espontáneo de lo vital por la adopción de un continuum arbitrariamente constituido desde la letra. (Tradução nossa)

⁶ no hay una disposición comunicativa por parte del colonizador-colonializador, sordo a toda posibilidad de sentido que salga de la boca del colonizado-colonializado. (Tradução nossa)

interlocutores, mas reprodutores e instrumentalizadores deficitários de um modelo. Dentro do paradigma descrito, não há uma convivência dialógica igualitária, visto que os primeiros se colocam como um comunicador no sentido pleno frente aos outros, reconhecidos por eles como usuários simples da linguagem. Assim, através de paradigmas próprios, os europeus engendram uma pretensa superioridade linguística diante daqueles que encontram no Sul e operam o que a pesquisadora designa como monolinguajar:

O monolinguajar é uma prática linguística de racialização desumanizante porque, no encontro comunicativo, o falante pressupõe que não será compreendido pelo ouvinte porque este último é um ser que naturalmente não pode partilhar o seu modo de vida em que a comunicação é racional.⁷ (Veronelli, 2019, p.157)

A experiência trazida para a sala de aula pelo aluno 1 - quando designa que o espanhol da Espanha é o correto – corrobora a visão colonialista na qual a variedade europeia, especificamente a peninsular, é entendida como superior. Quando justifica sua afirmação pelo aspecto histórico, o espanhol chega através dos colonizadores e aqui se modifica em um processo degenerativo, não compreende a mudança através de uma perspectiva de coexistência horizontalizada, mas de uma verticalização hierarquizante em que a setentrional adquire maior valor diante das latino-americanas. Além disso, apaga a heterogeneidade linguística presente no país europeu ao associar uma única variedade como representante de todo seu território. No artigo “As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das indústrias da língua no país”, Talia Bugel e Hélade Scutti Santos comprovam, através de dados quantitativos, que a concepção do aluno 1 é arraigada na sociedade brasileira. Cito:

[As respostas à pergunta “Se tivesse que escolher um país para ir estudar espanhol, para onde você iria?”] A Espanha estava presente na grande maioria das respostas. [...] Em alguns casos vinha acompanhada de outros países, embora sempre encabeçasse a lista. Em contrapartida, apenas

⁷ El monolenguajear es una práctica lingüística de racialización deshumanizante porque en el encuentro comunicativo el hablante presupone que no va a ser entendido por el oyente porque éste es un ser que naturalmente no puede compartir su manera de vivir en la que la comunicación es racional. (Tradução nossa)

5,5% dos informantes escolheu só a Argentina como lugar para estudar espanhol. Na sequência da pergunta acima, o informante devia justificar sua escolha. Nas respostas, nota-se um marcado eurocentrismo, manifestado tanto na exaltação da riqueza cultural, do valor histórico e da beleza da Espanha, quanto na menção à estrutura oferecida e ao fato de a Espanha ser um país europeu. Com respeito às justificativas linguísticas, podemos mencionar, dentre outras, as seguintes: “espanhol puro”, “espanhol mais claro, correto de se falar”, “Porque eles [os espanhóis] são os verdadeiros criadores da língua, já nos outros países colonizados a pronúncia está misturada com outras línguas e acaba sendo um espanhol diferente”. (Bugel; Santos, 2022, p. 176)

A aluna 2, por sua vez, quando exprime que o colega é colonizado reconhece a dinâmica de dominação que se estabelece e adota uma postura crítica diante dos argumentos. Nota-se que com o fortalecimento dos movimentos negros na universidade brasileira no início do século XXI – principalmente com o aumento do ingresso de alunos negros e periféricos pelas ações afirmativas – e dos debates decoloniais com base em autores latino-americanos, africanos e diaspóricos e orientais, há uma problematização da colonialidade e das opressões oriundas de suas estruturas. Embora o eurocentrismo ainda seja central nas teorias e práticas das instituições, há um crescimento da presença de discursos e teorias contra-hegemônicas trazidas por professores e alunos, especialmente aqueles que têm contato com coletivos e movimentos sociais. No artigo “Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília”, Joaze Bernardino-Costa e Antonádia Borges sistematizam as mudanças promovidas pelas ações afirmativas no espaço universitário escolhido para análise. Ainda que no título a pós-graduação esteja em destaque, a dinâmica também ocorre no âmbito da graduação.

O inédito cenário que traz a entrada coletiva de estudantes negros(as) e indígenas nas universidades é o palco para uma transformação radical. Em decorrência dessa entrada coletiva, diferente da individual ou esparsa, e, mais ainda, do ingresso cosmético, estudantes com a força avassaladora de suas profundas raízes e suas mãos entrelaçadas não precisarão e não mais se metamorfosearão em brancos; essa é nossa esperança. Consequentemente, não só possibilitam a valorização das experiências e sensibilidades sócio-históricas concretas e particulares, suas e de outras maiorias minorizadas, como também questionam os privilégios, o particularismo do eurocentrismo e a invisibilização da branquitude. (Bernardino-Costa; Borges, 2021, p. 12)

Os posicionamentos que chegam na sala de aula de E/LE do ensino superior ilustram uma visão social recorrente que o senso comum reproduz quando se trata do ensino-aprendizagem de idiomas, principalmente os instrumentalizados por povos que participam ativamente do processo de colonização. O aluno 1 representa o ponto de vista tradicional e a aluna 2 um movimento crescente das lutas sociais que buscam denunciar os processos de opressão e discriminação, de longa duração, oriundos das invasões europeias e valorizar os conhecimentos e práticas produzidos e protagonizados pelo Sul. Ambos os alunos compartilham a mesma sala de aula e os professores precisam estar atentos para mediar os saberes diversos que a constituem. Ainda à luz de Bernardino-Campos e Borges (2021), entende-se que a circulação de outras epistemologias no âmbito universitário permite concomitantemente, entre docentes e discentes, uma maior identificação dos sujeitos periféricos que partilham tal espaço e uma desestabilização daqueles que se assentavam em modelos tradicionais sustentados, em grande parte, por pautas inspiradas em padrões europeus, gerando desconforto:

A cada dia que passa, tornam-se mais comuns as ofertas de disciplinas sobre pensamento africano e afrodiaspórico nas nossas pós-graduações, ou seja, os corpos negros entraram nas universidades não mais para servirem de objetos de estudos, mas para produzir conhecimentos que desbancam a hegemonia do conhecimento branco colonial, racista e eurocêntrico. Da mesma forma, há uma imensa circulação de obras de intelectuais africanos, afrodiaspóricos, indígenas e quilombolas, o que outrora, num passado muito próximo, era impensável nas nossas universidades. Um dos resultados de tudo isso é uma identificação coletiva de estudantes e pesquisadores(as) negros(as) e indígenas com tal produção do conhecimento. Outro é um salutar desconforto que compele os(as) professores(as) já estabelecidos(as) nas universidades a dialogar com uma bibliografia e novas formas de conhecimento totalmente inéditos a eles(as). (Bernardino-Costa; Borges, 2021, p. 12)

Observa-se, desta maneira, que no contexto de sala de aula de E/LE de grupos multiníveis e multidisciplinares – como o que abriga a experiência relatada – o currículo oculto destaca-se. Digo, os ensinamentos externos ao currículo oficial apresentam-se e é fundamental que os docentes intervenham de maneira ativa na desconstrução de preconceitos e na formação de cidadãos comprometidos com as pluralidades sociais. Portanto, uma vez demonstrado que os aspectos coloniais

incidem em qualificação valorativa das variedades da língua espanhola e como o crescimento de discussões contra-hegemônicas nas salas de aula das universidades afetam seus agentes, encaminha-se o debate para as práticas que os professores universitários podem adotar visando ao combate de discursos hierarquizantes e à promoção de posturas decoloniais que enfocam a pluralidade e a popularização das instituições de ensino superior.

Estratégias docentes para romper com o colonialismo em sala de aula de E/LE no ensino superior

Consoante o que foi apresentado, compreende-se a importância da atuação do professor e sua formação na condução de situações como as visibilizadas. No entanto, é imprescindível destacar que a responsabilidade de construir uma sala de aula mais inclusiva e plural não se centra apenas no corpo docente tampouco em seu processo formativo, pois é uma ação que demanda a participação de toda a comunidade acadêmica e de políticas que o apoiem na trajetória. De acordo com bell hooks, o educador “deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado” (hooks, 2017, p. 22). A atuação do professor não está isolada no processo educacional e a universidade enquanto instituição, em suas estruturas, políticas e práticas, é um elemento crucial na facilitação desse processo. A análise enfatiza a atividade do agente não só visando ao recorte do tema, mas também com a finalidade de contribuir com o trabalho do educador a partir de práticas implementadas com eficácia.

As proposições consideram os contextos e argumentos desenvolvidos por Adrián Fanjul no artigo “Português brasileiro, espanhol de...onde? Analogias incertas”. O pesquisador levanta questões comumente trazidas por discentes para a sala de E/LE que, geralmente, associam-se à pluralidade de variedades em meio à heterogeneidade geográfica do espanhol. Indica, por exemplo, a localização da língua espanhola por países a partir de nuances generalistas de determinada região, como espanhol da Argentina, do México, entre outros. Em termos teóricos, ele divide

os critérios utilizados para diferenciá-las em: objetivos e subjetivos. Os primeiros são “traços que se evidenciam, na materialidade linguística, como diferença entre diferentes falas” (Fanjul, 2004, p. 168); os últimos por sua vez, consistem em “atitudes dos grupos sociais diante das línguas, próprias e alheias” (*Ibidem*, p. 168). Porém, não se limita à problematização, mas orienta em direção a possíveis resoluções, como encorajar os alunos a se assumirem enquanto brasileiros que falam espanhol. Nas linhas a seguir, elencaremos outras ações que podem ser adotadas.

A primeira proposta consiste em, já nas primeiras aulas, promover um pensamento crítico do conhecimento que os estudantes trazem para a sala de aula a respeito da língua estrangeira. É comum que as referências associadas ao espanhol estejam relacionadas à Espanha e a alguns países específicos da América Latina. O aluno que anteriormente teve contato com o estudo do idioma como segunda língua em instituições – na escola ou em cursos livres – traz influências lexicais e gramaticais do espanhol peninsular e fonético-fonológicas de variedades americanas diversas. Muitas vezes, apesar de ter contato com professores de nacionalidades diferentes, usa frequentemente materiais que se embasam na variedade linguística espanhola, como áudios e vídeos. Apesar de se debruçar sobre um espaço específico, a pesquisadora Talia Bugel no artigo “O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?” apresenta um trabalho quantitativo que corrobora a observação a partir da nossa experiência docente. No estudo realizado, a autora constata que:

[...] frequentemente o professor acaba usando como modelo de língua aquele veiculado pelo material didático, embora não seja o seu materno, e conseqüentemente, o uso feito pelo professor acaba não refletindo “dados autênticos”. Esse ponto faz parte também das considerações acerca de qual espanhol ensinar, na América Latina, com professores falantes nativos de variantes latino-americanas, e com material didático elaborado quase que exclusivamente a partir da variante peninsular – onde os dados sobre as variantes latino-americanas, quando presentes, aparecem como rarezas, curiosidades lingüísticas. Aparentemente, perante a impossibilidade de se abranger “todas” as variantes, a atitude dos latino-americanos é aceitar o oferecimento limitado da península, amargar a magra consideração que os peninsulares fazem das variantes americanas, apostar – sem arriscar – na falta de interesse dos brasileiros pelos materiais que viessem a ser desenvolvidos por falantes americanos a partir de suas variantes nativas, e

pouco mais. (Bugel, 1999, p. 86)

Por outro lado, aquele que não teve contato institucional com o idioma apresenta um repertório mais pautado em esferas culturais, especialmente, de regiões latino-americanas e caribenhas pelo contato com música, séries, novelas, etc. Ainda antes da popularização da internet no Brasil, a bagagem cultural dos alunos já continha grupos musicais como Menudo e RBD, cantores como Shakira e Ricky Martin, séries como *Chaves* e *Chapolin Colorado*, novelas mexicanas veiculadas pela TV aberta, entre outros. A presença hispanofalante é recorrente desde então e os estudantes faziam e fazem menção ao que aprendem através dos meios de comunicação. É claro que a distinção não é restrita, posto que o conhecimento é dinâmico. Aqueles que têm uma introdução no estudo formal tendem a unir o saber institucional aos aprendizados da cultura que recebem dentro e fora da aula e os que chegam sem esta inserção obtêm modelos eurocentrados por outros meios, como a usual representação simbólica do idioma através da bandeira da Espanha. A divisão almeja apenas indicar como o âmbito de acesso à língua estrangeira influencia nos dados prévios que levam para a sala.

A segunda proposta consiste em apresentar a heterogeneidade geográfica e social do idioma assinalando a riqueza de suas especificidades, principalmente a partir de comunidades pouco trabalhadas em sala de E/LE, como o espanhol da Guiné Equatorial. Embasando-se na revisão do conceito de repertório linguístico realizada por Brigitta Busch, em “The Linguistic Repertoire Revisited”, entende-se que o movimento amplia a dimensão verbal e não-verbal do aluno, assim como defendem teóricos como Gumperz (1964) e Rymes (2014), e ressignifica as ideologias que o discente traz para a sala de aula a respeito do idioma estudado a partir das experiências biográficas sobre a língua que carrega consigo. Desta forma, contribui-se tanto para a formação linguística quanto pessoal através da ampliação do conjunto de informações que o corpo discente compartilha e coleta.

Ambos os movimentos, reelaborar pré-conceitos e ampliar a visão acerca do idioma, podem ser trabalhados a partir de atividades. Sobre as ideias prévias, uma sugestão é que o professor, utilizando a sala de aula invertida, proponha que, individualmente ou em grupo, de acordo com o tamanho da turma, os alunos levem

para a sala de aula referências que eles obtiveram do espanhol morando no Brasil através de imagens e/ou sons sem nomeá-las. A partir da exposição dos elementos, sugere-se que os colegas se empenhem em identificar a correspondência. Por exemplo, um aluno apresenta a foto da Shakira ou um trecho de sua música sem mencionar seu nome e os demais, a partir do próprio repertório, buscam nomeá-la. A professora participa da atividade levando alguns nomes e materiais menos conhecidos, como a cantora Buika, um trecho do canal da influencer Monanga Bueneke, entre outros. Após o compartilhamento, distribuem-se frases frequentemente escutadas nas salas de E/LE e/ou utilizam-se as que os próprios discentes sugeriram para que os alunos discutam com os colegas afirmações como: “o espanhol da Espanha é o mais correto”, “espanhol é igual ao português e mais fácil que o inglês”, “se não souber como falar, é só colocar ‘ón’ no final da palavra”, “espanhol é igual ao castelhano”, entre outras. Fomenta-se que cheguem a conclusões, argumentem a favor ou contra e a docente conduz a desconstrução de ideias hierarquizantes e depreciativas durante o processo. Como avaliação, propõe-se a criação de um *post* desmistificando crenças sobre o idioma ou valorizando suas variedades.

Outro caminho pelo qual é possível alcançar uma compreensão mais plural da língua é inserir a diversidade tanto nos materiais de apresentação ou debate de conteúdos quanto nas atividades. A busca de fontes de trabalho oriundas de comunidades distintas, principalmente as que escapam das mais trabalhadas nos manuais, assim como de falantes oriundos de países que não são hispanofalantes, propiciam que o aluno amplifique seu repertório linguístico e cultural. O aluno 3 afirma que minha aula é decolonial após uma atividade na qual os sujeitos das situações apresentadas nos *slides*, em uma aula sobre roupa, são pessoas negras, indígenas, idosos e com limitações físicas. Vale dizer que, no mesmo grupo, utilizei vídeos da influencer Monanga Bueneke, já mencionada, para trabalhar o imperativo através de uma exposição na qual menciona os bolinhos de banana que se comem na Guiné Equatorial e fizemos um paralelo com a cultura brasileira através da gastronomia. Esses são exemplos que corroboram a importância de inserir outras culturas e variedades nas aulas de idiomas.

A terceira e última proposta inspira-se no artigo apresentado anteriormente de Adrián Fanjul (2004) no qual ele defende que devemos encorajar que os alunos falem espanhol como um brasileiro. O empoderamento discente em relação à língua estrangeira é um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que em grupos multiníveis de jovens e adultos é comum que os que têm pouco ou nenhum domínio se comparem com aqueles que já tiveram contato anterior e, assim, coíbam-se de utilizá-lo. O cenário demanda que o docente atue como um incentivador e esteja atento para adotar processos que considerem a pluralidade de conhecimentos presentes em sala de aula, como organização de atividades e avaliações. É preciso encontrar a justa medida que desafie os mais avançados e acolha os iniciantes.

Ademais, o encorajamento desmistifica a ideia de que haja a necessidade de alcançar uma competência plena, tal como a de um falante nativo, para que, então, possa expressar-se. O aluno compreende que “sua condição de brasileiro” (Fanjul, 2004, p.180) interfere no processo educativo e isso tem “a ver com a irrenunciável alteridade cultural, e não com um desconhecimento da língua que se aprende ou com inadequação ao seu funcionamento” (*Ibidem*, p.180). Quando considera a intercessão discursiva da língua materna, não enfatiza seu apagamento, mas sim o desenvolvimento da habilidade linguística na língua estrangeira. Logo, a sobreposição dá lugar à coexistência dos idiomas.

Antes de encerrar o tópico, é fundamental assinalar que as propostas figuram apenas como possibilidades de atuação docente e não devem ser entendidas como moldes restritivos para se alcançar o objetivo mencionado. São alternativas que podem funcionar em determinado grupo e falhar em outros, pois a sala de aula é um organismo dinâmico. Concordamos com bell hooks quando afirma que “as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada experiência de ensino” (hooks, 2017, p. 21). Por isso, o docente precisa estar atento às necessidades e presenças do grupo com o fim de decidir se deve aplicá-las ou adaptá-las às circunstâncias de ensino-aprendizado nas quais está inserido.

Considerações finais

A presença do colonialismo nas sociedades caribenhas e latino-americanas reflete-se na estrutura e nas práticas colonialistas da universidade. Embora o processo se inicie no século XV, há atualizações que sustentam seus ideais e valores até a atualidade. A língua e seus aparatos estão entre seus meios de propagação. Logo, ainda hoje, professores de línguas estrangeiras como a espanhola, envolvida no projeto europeu de dominação, encontram em sala de aula a difusão de discursos que defendem uma pretensa superioridade dessa variedade, especificamente a peninsular, diante daquelas utilizadas pelo Sul. A manutenção justifica-se como um desdobramento da percepção social de que o espanhol da Espanha é a norma de prestígio no processo de ensino-aprendizagem formal e a aparição das demais variedades são coadjuvantes, excêntricas, marco aqui a aceção da palavra como o que escapa a este designado centro.

Contudo, ativistas e teóricos do Sul avolumam movimentos coletivos que lutam a favor do protagonismo e autonomia do Sul. Conforme visto, os debates sociais também se manifestam na universidade e no que tange à Academia, principalmente com o advento das ações afirmativas, há uma popularização das discussões contra-hegemônicas entre seus atores que demanda uma formação docente atualizada para trabalhá-las em sala de aula. A partir da experiência relatada com os três alunos, percebe-se que ainda existe uma coexistência entre discursos conservadores e progressistas e o professor precisa atuar como um mediador que facilita o empoderamento linguístico discente e promove a compreensão das variedades em seus aspectos valorativos específicos e não em uma régua hierarquizante.

Tendo em vista a viabilização de um olhar mais plural para a língua espanhola, sugerem-se algumas estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula de E/LE no ensino superior. Defende-se que trabalhar os conhecimentos prévios do idioma e abordar as diversas variedades ampliam o repertório linguístico dos estudantes. Além disso, destaca-se a importância de encorajar que eles se apropriem do aprendizado como estrangeiros. Neste processo, acredita-se que

podemos promover uma sala de aula mais inclusiva, plural e colaborativa e nos comprometer com a promoção da educação como prática da liberdade e a liberdade como prática educacional, pois, conforme afirma Paulo Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 1986, p. 43)

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.253119>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c5k3X36N7xVdWjLSbtksxWH/>. Acesso em: 29 set. 2023.

BUENEKE, Munanga. Cosas y lugares que echo de menos de Guinea Ecuatorial en imágenes. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hQOLI2mBvrA>. Acesso em: 11 out. 2023.

BUGEL, Talia. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 33, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639293>. Acesso em: 29 set. 2023.

BUGEL, Talia; SANTOS, Hélade Scutti. As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das indústrias da língua no país. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 74, p. 149-185, 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/ell.i74.51753>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/51753>. Acesso em: 29 set. 2023.

BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/33/5/503/170917?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 29 set. 2023.

CARAÑANA, Joan Pedro. La misión de la universidad en la edad media: servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades. *Nómadas. Revista Crítica*

de *Ciencias Sociales y Jurídicas*, v.34, n. 2., 2012. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40743. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/40743> Acesso em: 19 jul. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, Edgardo. (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. 2000, p. 88-98.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DA SILVA, Nádia Maria Cardoso. UNIVERSIDADE NO BRASIL: COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA NEGRA. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 233–257, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29814>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29814>. Acesso em: 29 set. 2023.

FANJUL, Adrián Pablo. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas, *Letras & Letras*, n. 20, p. 165-183, 2004. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25172> Acesso em: 29 set. 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, n. 28, p. 17-36, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GUMPERZ, John J. Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist*, v. 66, n. 6, p. 137-153, 1964. DOI: https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100. Disponível em: https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100. Acesso em: 29 dez. 2023.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MARIANI, Bethania. POLÍTICAS DE COLONIZAÇÃO LINGÜÍSTICA. *Letras*, [S. l.], n. 27, p. 73–82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900>. Acesso em: 29 ago. 2023.

NEBRIJA, Antonio. *Gramática sobre la lengua castellana*. México: Academia

Mexicana de la Lengua, 2014.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; OTERO ROTH, Jaime. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona, Ariel-Fundación Telefónica, 2007.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da Reforma de Córdoba e 40 anos da Reforma Universitária Brasileira. *Revista Políticas Educativas*, Campinas, v.2, n. 1, p.54-75, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Polied/article/view/18352>. Acesso em: 29 set. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo.. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Darcy. *La universidad latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A., 1971.

RYMES, Betsy. “Communicative Repertoire.” In: STREET, B.; LEUNG, C (Eds.) *The Routledge Companion to English Studies*. New York: Routledge, 2014. p. 287-301.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9002>. Acesso em: 29 set. 2023.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, v. 81, p. 33-58, 2015. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432/11947>. Acesso em: 29 set. 2023.

Recebido em: 11 out. 2023.
Aprovado em: 29 dez. 2023.

Revisor de língua portuguesa: Marcelo Cristiano Acri
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

Resenha de “Variação linguística na escola”, de Joyce Elaine de Almeida e Stella Maris Bortoni-Ricardo

Gilberto Antonio Peres¹

 0000-0002-1251-5752

Talita de Cássia Marine²

 0000-0002-3086-3961

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). *Variação linguística na escola*. São Paulo: Contexto, 2023.

Biografias

Joyce Elaine de Almeida é professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e pós-doutorado em Linguística pela UnB. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística Educacional.

Stella Maris Bortoni-Ricardo é professora titular aposentada de Linguística da UnB. Possui doutorado em Linguística pela Universidade de Lancaster e fez estágio de pós-doutorado na Universidade da Pensilvânia. Tem experiência na área de Sociolinguística, atuando nos seguintes temas: Letramento e formação de professores, educação em língua materna, alfabetização e etnografia de sala de aula.

Resenha

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/ILEEL/UFU). E-mail: gilberto.peres@ufu.br

² Professora Associada nível 2 do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). E-mail: talita.marine@ufu.br

O ensino de língua portuguesa no Brasil, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), tem procurado se alinhar a uma prática pedagógica voltada para o acolhimento da diversidade linguística no espaço escolar. O reconhecimento de que “quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades” (Brasil, 1998, p. 29) explicita esse pressuposto direcionando a uma prática de ensino que contemple a língua como realmente heterogênea.

Mais recentemente, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), a orientação para o tratamento da língua como um fenômeno variável é reforçada, conforme observamos na primeira competência específica para o ensino de língua portuguesa: “compreender a língua como um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2017, p. 85).

No entanto, para que de fato essa competência seja alcançada, é indispensável que os professores de Língua Portuguesa da educação básica tenham uma boa formação sociolinguística, a fim de que consigam se apropriar das contribuições da Sociolinguística Educacional à realidade da prática linguística no espaço escolar, de forma a realmente conceber e abordar a língua como um conjunto de variedades. Nesse sentido, apresentamos uma obra recentemente publicada, cujo conteúdo pode trazer contribuições significativas ao estabelecimento de uma interface interessante entre a teoria sociolinguística com a prática de ensino e aprendizado de língua portuguesa no âmbito da educação básica.

O livro “Variação linguística na escola”, organizado por Joyce Elaine de Almeida e Stella Maris Bortoni-Ricardo e publicado pela Editora Contexto, no primeiro semestre de 2023, possui 94 páginas e apresenta-se estruturado por uma breve introdução, seguida das duas partes que dão corpo à obra: uma pequena parte teórica, que vai da página 9 a 28, e outra mais robusta, composta por propostas didáticas que vão da página 29 a 71. Em seguida, são apresentadas as

respostas aos exercícios das atividades didáticas, a bibliografia da obra e uma pequena apresentação dos autores.

A parte teórica, elaborada pelas organizadoras, é chamada de “Para fundamentar” e está subdividida em cinco seções: Ideologias sobre o aprendizado, Sociolinguística educacional, Normas, Variação linguística e Oralidade e escrita. Na seção “Ideologias sobre o aprendizado”, as autoras manifestam uma preocupação com o baixo rendimento escolar dos alunos de classes sociais desfavorecidas e destacam que isso recebeu diferentes explicações em décadas anteriores, conforme esclarece Soares (2017) à luz das ideologias do dom, da deficiência cultural e das diferenças, ressaltando que esta última, por reconhecer a diversidade de culturas, norteou os estudos da Sociolinguística Educacional a partir de 1960, quando a democratização do ensino trouxe para as escolas alunos de camadas populares que dominavam variedades linguísticas diferentes daquelas que permeavam o espaço escolar até então.

Na seção intitulada “Sociolinguística Educacional”, as autoras destacam a maturidade atingida pela Sociolinguística no século XX e comentam sobre suas três premissas: o relativismo cultural, a heterogeneidade inerente e a relação dialética entre forma e função com vistas a evidenciar a necessidade de o professor de Língua Portuguesa conhecer a realidade sociocultural da comunidade da qual o aluno provém, a fim de que sua prática pedagógica seja exitosa. Nesse sentido, as autoras apontam seis princípios que devem ser seguidos, conforme Bortoni-Ricardo (2005), no desenvolvimento das ações da Sociolinguística Educacional. A exposição desses princípios contribui para que o professor da educação básica possa repensar o ensino de Língua Portuguesa de modo a abandonar posturas e abordagens pautadas na dicotomia do certo vs. errado. Por fim, as autoras finalizam tal discussão com a exposição da proposta do uso metodológico de contínuos linguísticos, criados por Bortoni-Ricardo (2021), quais sejam: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade e letramento, contínuo de monitoração estilística e contínuo de acesso à internet, sendo este último acrescentado à metodologia dos contínuos, recentemente, na última década.

É interessante destacar que o contínuo de acesso à internet é estabelecido em função da influência que a tecnologia digital tem na comunicação interpessoal, considerando que tal acesso varia em função de fatores como: zona de residência do falante, grau de alfabetização digital e equipamentos digitais que estão à disposição do falante. Embora reconheçamos que tal contínuo pode agregar bastante à metodologia dos contínuos, na parte prática da obra isso não foi explorado pelas propostas didáticas apresentadas, tendo em vista que apenas em uma atividade o gênero textual/discursivo *e-mail* é utilizado para compor uma atividade e, ainda assim, sem muitas discussões acerca da influência da tecnologia digital na vida do falante. Seria interessante se mais atividades tivessem sido propostas à luz das contribuições desse novo contínuo, uma vez que novas necessidades sociocomunicativas demandam a utilização de novos gêneros, sobretudo os digitais, por meio de diferentes instrumentos tecnológicos. Refletir sobre isso numa perspectiva de ensino e aprendizado de língua portuguesa na educação básica e entender a aplicação desse novo contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2021) na elaboração de uma proposta didática poderia se configurar como uma contribuição inestimável à obra.

Em seguida, as autoras iniciam a seção “Normas”, reforçando a ideia de que no Brasil a sociedade busca por uma língua única e invariável, refletida pela norma-padrão na gramática normativa. Pautadas em Faraco (2002), as autoras apresentam o conceito de norma, caracterizando-a como um fator de identificação sociocultural e apresentam a distinção entre norma-padrão e norma culta, ressaltando que tais normas costumam ser confundidas, inclusive, no meio acadêmico.

Embora essa discussão seja de grande importância para esclarecer ruídos conceituais associados às normas, especialmente à norma-padrão e à norma culta, as autoras dedicam pouco mais de uma página a esta seção na obra. Terminam a exposição, destacando a existência de diversas normas no português brasileiro, associando o conceito de norma à variação linguística sem mencionar, entretanto,

quais seriam essas diversas normas e sem explicar de que maneira isso está diretamente relacionado à variação.

Pensando que o livro foi idealizado com a finalidade de aproximar os estudos da Sociolinguística Educacional à realidade escolar, tal como afirmam as próprias autoras na introdução da obra, entendemos que esse ponto merecia maior aprofundamento, tendo em vista que grande parte dos professores de língua portuguesa da educação básica não teve – e não têm – formação sociolinguística. Ainda que o foco da obra não seja se concentrar em grandes reflexões de natureza teórica, a discussão sobre o conceito de norma poderia ter sido melhor explorado e algumas leituras para aprofundamento do tema poderiam ter sido indicadas, tais como “Norma culta brasileira: desatando alguns nós”, de Faraco (2008) e “Para conhecer norma linguística”, de Faraco e Zilles (2017), por exemplo.

Na seção seguinte, intitulada “Variação linguística”, a exposição é iniciada com a afirmação de que a linguagem é um objeto sujeito a alterações, já que se trata de um elemento constitutivo do homem e da cultura na qual ele se insere. Assim, já que naturalmente o homem e a sociedade mudam, as autoras ressaltam que é perfeitamente normal que haja variações e mudanças na língua. Estranho seria, portanto, a ausência da variação na língua e, não, a sua presença. A sistematização dos tipos de variação é apresentada pelas autoras conforme Camacho (1988): variação histórica, variação geográfica, variação social e variação estilística. Além de Camacho (1988), as autoras expõem a sistematização dos tipos de variação conforme Castilho (2010), a saber: variação geográfica, variação sociocultural, variação individual, variação de canal e variação temática para, em seguida, discorrerem a respeito de cada tipo de variação, correlacionando as propostas de Camacho (1988) e Castilho (2010), algo que a nosso ver não traz grandes contribuições à obra, podendo até confundir o professor da educação básica diante de tantos nomes associados a diferentes tipos de variação.

Inclusive, os próprios materiais didáticos quando abordam os tipos de variação linguística, costumam utilizar a tipologia proposta por Camacho (1988) e,

além disso, na segunda parte da obra, as atividades são propostas exclusivamente conforme a sistematização deste mesmo linguista.

Na última seção da primeira parte, “Oralidade e Escrita”, as autoras destacam que é possível abordar eventos de oralidade e de escrita à luz do contínuo oralidade-escrita proposto por Marchuschi (2001), ressaltando que, assim, é possível perceber que há alguns gêneros que se encaixam mais no pólo da oralidade, enquanto outros, no da escrita. Além disso, também destacam a não correlação entre escrita-formalidade e oralidade-informalidade, valendo-se de alguns exemplos para ilustrar essa não correlação. Acreditamos que tal destaque mostra-se como algo muito pertinente, sobretudo quando pensamos no público-alvo da obra em questão, haja vista que tal correlação ainda é equivocadamente bastante difundida em materiais didáticos de língua portuguesa.

Ao finalizar a leitura da primeira parte da obra, percebemos que a exposição teórica apresentada, embora não seja muito aprofundada, traz reflexões fundamentais para aqueles que desejam conhecer as contribuições da Sociolinguística ao ensino de língua portuguesa, trazendo conceitos e reflexões importantes, de forma acessível, sobretudo pensando naqueles professores que não tiveram acesso a uma formação sociolinguística ao longo de sua trajetória acadêmica, podendo servir como um incentivo à busca por mais conhecimentos na área.

A segunda parte do livro, intitulada “Para aplicar”, traz quatro propostas didáticas abordando a variação histórica, a variação social, a variação estilística e a variação geográfica. Todas as atividades foram pensadas para serem aplicadas na escola, elaboradas a partir de uma diversidade de gêneros textuais/discursivos - envolvendo situações de oralidade e de escrita - e permeadas por orientações ao professor.

As propostas se iniciam com nove atividades sobre a variação histórica, apresentadas por Álida Espozetti e Juliana Simm. A primeira atividade apresenta um diálogo forjado entre uma adolescente e sua avó, marcado por fatores de variação social, sobretudo pela diferença etária entre a avó e a neta, refletida em diferentes

usos da língua que demarcam variedades linguísticas distintas na constituição do repertório linguístico de cada uma delas.

A ideia da atividade é bastante interessante, entretanto há pequenos trechos do diálogo que soam artificiais, quase caricatos. Algo que poderia ser evitado se as autoras da proposta tivessem lançado mão da reprodução de um diálogo real para a atividade proposta. Assim como Bagno (2013, p. 131), acreditamos que “Uma abordagem adequada do fenômeno da variação linguística mostraria ao lado das regras gramaticais, obsoletas, os usos reais da língua, encontrados nos textos autênticos”.

Na sequência há atividades que apresentam transcrições de documentos do início do século XIX e imagens de capas de dicionários do século XVIII, o que pode dificultar o entendimento por parte dos alunos devido à não familiaridade com as muitas diferenças na língua de lá para cá. Desse modo, a nosso ver, a leitura dos textos selecionados para tais atividades necessita de participação de destaque do professor em sua condução e isso poderia entrar como uma das orientações das autoras da proposta ao professor. Há também uma atividade sugerindo a pesquisa do sentido original de algumas palavras; acreditamos que seria interessante, nesse caso, que o professor indicasse fontes de pesquisa para os alunos. Além disso, nas atividades em que são apresentados fragmentos de jornais antigos, sentimos falta de que fossem apresentados, também, exemplares de jornais atuais para facilitar o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos. Acreditamos que isso poderia tornar as atividades mais atrativas e até mais enriquecedoras ao promover o cotejo entre jornais antigos e recentes.

Finalizadas as propostas didáticas de variação histórica, a obra traz atividades abordando a variação social, elaboradas por Aline Alvares, Eliane Oliveira e Maria Beatriz Pacca. Tais atividades apresentam várias perguntas relacionadas a trechos de poemas e de músicas. No entanto, ao optar pela aplicação dessas atividades, acreditamos que a apresentação dos textos completos, aos alunos, seria bastante interessante, a fim de facilitar e até enriquecer as análises. Cabe ressaltar a preocupação das autoras em apresentar questões relacionadas à variação

estilística, mesclada com a variação social, oportunizando ao professor a possibilidade de refletir com os alunos sobre o segundo princípio das ações da Sociolinguística Educacional, isto é, o “caráter sociossimbólico das regras variáveis”, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2005).

Afinal, entender o valor social atribuído às variedades linguísticas, ora de prestígio, ora de desprestígio, é fundamental para compreender o próprio fenômeno da variação linguística e questões associadas ao preconceito linguístico, temas tão importantes quanto necessários a serem abordados na escola. Nesse sentido, destacamos como um ponto alto dentre as atividades de variação social, a citação de um fragmento textual de Faraco (2008), na qual é destacada a importância de se firmar, na escola, uma prática de ensino de língua portuguesa pautada na pedagogia da variação linguística e que contribua para sensibilizar crianças e jovens quanto ao respeito às diferenças linguísticas.

Ainda na esteira dessas reflexões, na atividade 6, a partir da leitura do conto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo, o professor tem a oportunidade de refletir sobre as graves consequências na vida dos alunos, decorrentes de sua falta de sensibilidade sociolinguística diante das diferentes variedades linguísticas presentes em uma mesma sala de aula, as quais, quando não enxergadas e reconhecidas com respeito, podem alimentar comportamentos de intolerância linguística, os quais podem se materializar na forma de *bullying*, tal como podemos observar no referido conto.

Para abordar as atividades relacionadas à variação estilística, a obra traz um conjunto de atividades proposto por Sheila Lima, Taciane Marques e Wéllem Semczuk. Nele, destacamos as orientações para o professor preparar o seu momento de aplicação. São sugestões e comentários que enfatizam a adaptação de uso da língua à situação de interação, seja na oralidade ou na escrita, em contextos de formalidade ou de informalidade. Sugestões de atividades em grupo são apresentadas de forma a levar os alunos a perceberem que na oralidade também há o uso do registro formal, colaborando para a desmitificação de que a língua falada é o *lôcus* da informalidade. Nas atividades propostas são analisados exemplos de

entrevistas, e-mails, diálogos, além de trechos literários e de letras de canções; essa diversidade de gêneros textuais é bastante positiva para que os alunos consigam perceber a diversidade estilística da língua, materializada em diferentes gêneros. Outro ponto alto das atividades envolvendo a variação estilística pode ser observado em exercícios que demandam produções textuais que simulam o uso da língua a partir de escolhas, conforme a situação de interação. Consideramos que tais atividades contemplam de maneira bastante assertiva uma das competências específicas do ensino de Língua Portuguesa da BNCC: “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Brasil, 2017, p. 85).

Finalizando a segunda parte do livro, as autoras apresentam algumas propostas de atividades sobre variação geográfica, elaboradas por Fabiane Altino e Flávio Brandão-Silva. Ao todo são apresentadas nove atividades, introduzidas por uma proposta que corrobora a abordagem habitual desse tipo de variação, ao relacionar léxico e região. Há também atividades que apresentam aos alunos noções acerca de atlas linguísticos, ao mesmo tempo que os incentivam a realizar pesquisas sobre o tema, de acordo com o local em que vivem. Algumas propostas mesclam fatores de variação regional e histórica, como a atividade 3, por exemplo, e uma delas, a última, trata da temática da variação regional à luz de um trabalho com a oralidade, em uma atividade em grupo. Tal atividade mostra-se como uma ótima oportunidade para o professor enfatizar que as diferenças linguísticas conforme as regiões não devem ser utilizadas para estigmatizar os seus falantes, mas, ao contrário, devem servir para que (re)conheçamos e respeitemos a diversidade de variedades linguísticas que constituem o português brasileiro.

No contexto de orientações oficiais para implementação de uma prática pedagógica de ensino da língua que recomenda uma abordagem pautada na língua em uso, entendemos que o livro “Variação linguística na escola” se apresenta como uma fonte teórico-metodológica que pode contribuir para a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa da educação básica, especialmente para aqueles que já se encontram em exercício na sala de aula.

Referências

BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Português brasileiro, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental – *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3 v.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

Recebido em: 29 out.2023.
Aprovado em: 06 nov.2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Medeiros.



Resenha de “Uma viagem com a linguística: um panorama para iniciantes”, de Rosa Maria Carlota

Amanda Balbão da Silva¹

 0009-0000-6044-981X

Marcelo Módolo²

 0000-0001-5808-9368

ROSA, Maria Carlota. *Uma viagem com a linguística: um panorama para iniciantes*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

Biografia

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Maria Carlota Rosa é Professora Titular do Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ, além de atuar no Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma instituição, com pesquisa nas áreas de Historiografia da Linguística, Morfologia e Leitura.

Os múltiplos destinos da Linguística

Sua obra *Uma viagem com a linguística*, publicada pela editora Pá de Palavra, em 2022, visa a introduzir na Linguística um público ainda não familiarizado com o tema, em especial, estudantes do curso superior de Letras. Para embarcar nessa aventura, porém, não é necessário fazer as malas. Por se tratar de obra introdutória aos estudos do campo, Rosa dispensa bagagens prévias do leitor e, com esse propósito, traz conceitos indispensáveis à compreensão da disciplina antes de desenvolver cada um dos temas abordados

¹ Graduanda em Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Graduada em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo e Professor de Filologia e Língua Portuguesa no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

nos seis capítulos que compõem a obra. A linguista estabelece, ainda nessa viagem, uma base sólida de fundamentos do estudo científico da linguagem. Com isso, a articulação que há no texto é bastante eficaz ao aliar a didática à complexidade do assunto. Para além dessas características, a obra conta com linguagem acessível, ainda que não se trate de uma descrição rasa da matéria.

Como ponto de partida, Rosa define a Linguística como uma ciência que se atém à língua em si e por si mesma, ou seja, trata-se de uma ciência que não se atém às “coisas”, mas às palavras que dizem sobre as “coisas”. A partir dessa premissa, o linguista se dispõe a estudar o nascimento e a evolução da linguagem, os impactos que a língua em ato gera na sociedade e, ao contrário, as modificações geradas na língua por fatores biológicos, geográficos, sociais, históricos, entre outros. A autora ressalta que os linguistas frequentemente se valem de abstrações – como as noções de *comunidade homogênea* e de *falante-ouvinte ideal* – indispensáveis ao desenvolvimento do estudo nesse campo.

Ao introduzir brevemente as distintas vertentes da área, como Biolinguística, Geolinguística, Sociolinguística, Linguística Computacional, entre outras, Rosa não se esquivava de se posicionar sobre eventuais arbitrariedades às quais algumas vertentes, não raro, estão propensas. Certas ressalvas são apresentadas quanto às correntes prescritiva e normativa, que podem vir a ceifar a pluralidade linguística, auxiliando na manutenção do poder de parcelas da população que detêm o conhecimento de normas gramaticais cultas, ou cujas línguas são consideradas de maior prestígio no meio em que essas parcelas vivem. Promover a conscientização sobre os diversos usos da língua é causa abraçada pela obra como um todo, caracterizando a Linguística como ciência aliada à ampliação do leque de possibilidades de usos da língua, e não como guardião de ideais conservadores.

A autora não se exime de posicionar-se em face de questões contemporâneas relacionadas à variação linguística, adotando um viés mais próximo da gramática descritiva. Sem negar a relevância da norma culta, faz referência a mudanças que não podem ser ignoradas, questionando por que os gramáticos brasileiros hesitam em autorizar algumas expressões, como “assistir o

filme”, utilizadas mesmo pelos falantes mais letrados, e anseiam por manter a regência clássica “assistir ao filme” como a única opção adequada. Trata-se menos de respeito ao bom uso da gramática do que de um preciosismo, como se o apreço incondicional à gramática tradicional pudesse suspender a natureza volátil da língua portuguesa, bem como das línguas em geral.

Integrar à norma-padrão as variações que já foram assimiladas pelos falantes não prejudica a manutenção da língua. Pelo contrário, assegura que a diversidade floresça e abra espaço para novas manifestações socioculturais associadas àquela língua que se renova pelo uso. Ao defender as variações linguísticas e também as ampliações de vocabulário decorrentes de empréstimos ou formadas vernacularmente, a autora se insere em um grupo de linguistas que luta pelo futuro das línguas humanas como resultante de mudança, uma vez que apenas línguas ditas “mortas” permanecem estacionadas em sua estrutura. Em se pensando aos moldes do que propõe Saussure (1975), em *O curso de linguística geral*, concebida a língua como um sistema que articula e representa, por meio de signos, o mundo que nos cerca, é evidente que não há como a língua permanecer imóvel enquanto a realidade se lança em inúmeras transformações.

Uma viagem com a linguística não se presta, no entanto, a defender determinada visão teórica em detrimento de outras. A autora realiza uma ponderação precisa entre a importância da conservação da língua – grande responsabilidade das Academias – e os riscos de prezar arbitrariamente alguma variante a todo custo. Veja-se o que ocorreu às línguas bárbaras, de não se assemelharem às línguas ditas clássicas, sendo equiparadas a um balbucio, próximas dos sons emitidos por animais, considerados irracionais. O linguista contemporâneo deve evitar esse tipo de enviesamento, abstendo-se de recomendar ou de rejeitar qualquer uso linguístico, sem depreciar nenhuma modalidade.

Sob o viés objetivo do aprendizado, o leitor facilmente se familiarizará com conceitos como “gramática universal”, “primeira e segunda articulações”, “recursividade”, “informante”, “pidgin” e muitos outros que são úteis a qualquer abordagem teórica, sempre elucidados com exemplos que atraem a atenção – como no caso da “língua extraterrestre”, para ilustrar a teoria de Chomsky, e o da

língua assobiada de El Silbo.

Discussões quanto à oficialização de línguas e a padronizações também presentes na obra conscientizam o leitor sobre como a legislação pode ser usada positivamente, para preservar línguas ou elevar seu *status* em uma sociedade, ou negativamente, fortalecendo um cenário de preconceito linguístico. A autora endossa o entendimento de que grande parte do mundo não é monolíngue, incluído o Brasil, que conta atualmente com cerca de 200 línguas vivas, ainda que a Constituição da República mencione explicitamente apenas o português e se limite a autorizar que o Ensino Fundamental regular seja ministrado em línguas maternas indígenas. Abraçando novamente a pluralidade, Rosa também dedica grande seção da obra à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma língua legítima, com sua própria e complexa estrutura gramatical – com variações sociais, regionais e de registro, inclusive –, desmistificando as noções populares de que a LIBRAS se trata de um amontoado de gestos vagos ou de que seria uma tradução gestual e literal da língua portuguesa.

Próximo ao encerramento do livro, o leitor é brindado com a liberdade de escolher o rumo a seguir deste ponto em diante. São múltiplos os destinos de quem se propõe a viajar com a Linguística, e o caminho de pesquisa ideal é aquele mais coerente para cada linguista, como afirma Lenneberg (1967). Longe de demonstrar falta de critério, essa abertura para múltiplas abordagens apenas consolida a Linguística como ciência que respeita a pluralidade, expande-se e alia-se a outras áreas de conhecimento para desvendar os mistérios da linguagem.

Em suma, *Uma viagem com a linguística* é experiência de reconhecimento de nossa própria existência como sujeitos de linguagem, em constante mutação. Conforme diz a autora, “a mudança não é um processo de deterioração de uma língua”. A variedade é inescapável, e respeitar o que é novo e incomum é a única forma de compreender a evolução da linguagem e de evitar que a metodologia de pesquisa linguística se assemelhe à cama de Procusto, distorcendo as diferenças para a experiência real caber em uma teoria tão inflexível que, em verdade, não lhe serve.

SILVA, A. B. da; MÓDOLO, M.

Resenha de “Uma viagem com a linguística: um panorama para iniciantes”, de Rosa Maria Carlota

Referências

LENNEBERG, Eric H. *Biological foundations of language. With appendices by Noam Chomsky and Otto Marx*. New York, London, Sydney: John Wiley and Sons, 1967.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1975.

Recebido em: 19 ago.2023.

Aprovado em: 16 nov.2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

